

Trainee i Gentofte Kommune - Følgeforskning om lærerstuderendes arbejde i praksis

Elle, Birgitte; Gulløv, John

Publication date:
2010

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Elle, B., & Gulløv, J. (red.) (2010). *Trainee i Gentofte Kommune - Følgeforskning om lærerstuderendes arbejde i praksis*. Professionshøjskolen UCC.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



RAPPORT

Trainee i Gentofte Kommune

Følgeforskning om lærerstuderendes arbejde i praksis

Redaktion: Birgitte Elle og John Gulløv



Professionshøjskolen UCC



GENTOFTE KOMMUNE

Trainee i Gentofte Kommune
Følgforskning om lærerstuderendes arbejde i praksis

1. udgave, 1. oplag
København 2010

Redaktion: Birgitte Elle og John Gulløv
Forfattere: Birgitte Elle, John Gulløv, Lars Christensen, Lars Jakob Muschinsky og
Elsa Tromborg.
Produktion: Anne Cohn Malmros, UCC

Omslag og grafisk tilrettelæggelse: Brian Langhoff, Bording A/S
Tryk: Bording A/S

Printed in Denmark 2010
ISBN: 978-87-91786-99-0

Rapporten er udarbejdet på grundlag af projektet Trainee i Gentofte Kommune,
som er gennemført i samarbejde mellem Professionshøjskolen UCC, Gentofte
Kommune og RUC.

Rapporten findes som e-version på www.ucc.dk og www.gentofte.dk

Professionshøjskolen UCC
Buddinge Hovedgade 80
2860 Søborg
ucc@ucc.dk
www.ucc.dk



Professionshøjskolen UCC



GENTOFTE KOMMUNE



541

Tryksag

606



Blandede kilder
Produkter produceret fra velforvaltede
skove og andre kontrollerede kilder

Cert no. SW-COC-003279
www.fsc.org
© 1996 Forest Stewardship Council

Forord

Denne følgeforskningsrapport består af tre selvstændige bidrag samt et samlet resume.

Kapitel 1 om trainee-projektet er skrevet af professor Birgitte Elle, RUC, som har tilrettelagt projektets følgeforskning og gennemført den empiriske indsamling i samarbejde med Professionshøjskolen UCC.

Kapitel 2 om trainee-projektet set fra et skoleperspektiv er skrevet af lektor Lars Christensen, Professionsinstitut for Didaktik og Læring ved Professionshøjskolen UCC på baggrund af interview med de tre involverede skoleledere.

Kapitel 3 handler om trainee-projektets potentiale for elevernes læringsbetingelser. Kapitlet er skrevet af stabschef John Matthias Gulløv, UCC, på opfordring af Gentofte Kommune efter at nærværende kapitel 1 forelå i udkast. Beskrivelsen bygger på de erfaringer, der kan hentes ud af den empiri, som blev tilvejebragt i bestræbelsen på at ramme det krydsfelt af interesser, projektet hviler på og er udtryk for; nemlig spændingsfeltet mellem læreruddannelse, lærerstuderende, skole, team og elever.

Kapitel 4 sammenfatter rapportens væsentligste resultater og pointer i et resume skrevet af professor Birgitte Elle, RUC, og stabschef John Matthias Gulløv, UCC.

Stabschef Lars Jakob Muschinsky, UCC, og projektleder Elsa Tromborg, Gentofte Kommune, som har været de drivende kræfter i partnerskabet om trainee-projektet, har bidraget med baggrundsmateriale og informationer om trainee-projektets tilblivelse og organisering. Som centrale aktører i trainee-projektet har de desuden bidraget til nærværende rapport med en introduktion og et efterskrift, hvor de redegør for nogle af de intentioner og perspektiver, de ser for trainee-ordningen, og for nogle af de vanskeligheder, der har skullet findes løsninger på.

Professionshøjskolen UCC og Gentofte Kommune har finansieret følgeforskningsprojektet, som desuden har modtaget økonomisk støtte fra Undervisningsministeriet (UVM). Følgeforskningen blev planlagt af RUC og den empiriske dataindsamling gennemført i et samarbejde mellem RUC og UCC. Der blev formuleret en samarbejdsaftale mellem UCC og RUC om følgeforskningen, som blev underskrevet primo 2010, hvor trainee-projektet og følgeforskningen var godt i gang. De første diskussioner om tilrettelæggelse af følgeforskningen påbegyndtes sommeren 2009, lidt før de første trainee'er begyndte på skolerne. Birgitte Elle var ansvarlig for følgeforskningens faglige del. Den økonomiske, administrative og ansættelsesmæssige koordinering af projektet har været placeret på Professionshøjskolen UCC, grunduddannelsesdirektørens område, og været varetaget af stabschef John Matthias Gulløv. Følgeforskningsgruppen blev nedsat af UCC med tre medarbejdere fra UCC og Birgitte Elle fra RUC.

Rammerne for RUC's del i følgeforskningen var dels et timebudget på 435 timer (knap 12 uger), dels at projektet skulle være færdigt sommeren 2010, således at de deltagende parter kunne vurdere, hvorvidt projektet skulle fortsætte og med hvilke korrektioner.

Projektet har således været båret af samarbejde hen over institutionsgrænser og er resulteret i denne fælles rapport.

Følgeforskningsprojektet er gennemført under medvirken af ledere, lærere og elever i Gentofte Kommune og studerende, praktikkoordinatorer og ledere ved læreruddannelsesstederne Zahle og Blaagaard/KDAS i Professionshøjskolen UCC. Vi takker alle, der har medvirket til at tilvejebringe data for følgeforskningsprojektet.

Indholdsfortegnelse

Forord	3
Indholdsfortegnelse	5
Introduktion.....	8
Kapitel 1: Perspektiver på trainee-ansættelse og læreruddannelse	12
Beskrivelse af trainee-projektet.....	12
<i>Trainee-projektets baggrund.....</i>	<i>12</i>
<i>Forsøgsarbejdets formål</i>	<i>12</i>
<i>Trainee-projektets deltagere, samarbejdspartner og finansiering</i>	<i>13</i>
<i>Om følgeforskningen.....</i>	<i>14</i>
<i>Følgeforskningens informanter</i>	<i>15</i>
<i>Projektets problemstilling og metodiske overvejelser</i>	<i>16</i>
Trainee i skolen	17
Stillingsopslag.....	18
Hvorfor valgte de studerende trainee-jobbet?	19
Trainee'ernes tidsforbrug	21
Teamorganisering, linjefag og placering af trainee'en	23
Placering på skole og linjefag.....	24
Opstartsvilkår og udfordringer.....	25
Forskellige positioner, erfaringer og deltagelsesmåder.....	26
Ad 1) "Undervisningsassistent"	26
Ad 2) "Vikar"	28
Ad 3) "Observatør og studerende"	29
Ad 4) "Selvstændighed og situerede udvekslinger"	30
Kort om positioner og deltagelsesmåder.....	32
Plan for oplæring – plan for arbejdet	33
Ad. 1 Forberedelsesfaktor.....	33
Ad. 2 Opdelt tilstedeværelse.....	34
Om planlægning.....	35
Refleksionspraksis på skolen	36
Team og mentor	38
Praktik – trainee-ansættelse.....	39
I praktik på samme skole.....	41
Opsamlende kommentarer på 2. del	42
Trainee-projektet	42
Trainee'ernes start på skolen.....	42
Om tid og planlægning.....	43
Om forskellige trainee-positioner.....	44
Om forventningsafstemning.....	44
Om samarbejde.....	44
Om at af-naturalisere perspektivet og tænke teoretisk.....	45

Trainee og læreruddannelsen	46
<i>Læreruddannelsens formål</i>	46
<i>Læreruddannelsesstedernes inddragelse i tilrettelæggelsen af trainee-konceptet</i>	47
<i>Samspillet mellem læreruddannelse og arbejds erfaringer</i>	48
<i>Perspektiver på læreruddannelse og trainee-ansættelse</i>	50
<i>Trainee, skole og læreruddannelse</i>	52
 Kapitel 2: Skoleperspektiver på trainee-ordningen i Gentofte Kommune.	55
Ledelsens erfaringer med, holdninger til og perspektiver på trainee-ordningen	55
Etablering af projektet	55
<i>Kultur for forandring og udvikling</i>	56
<i>Samarbejdsrelationer</i>	56
<i>Ansættelsesproceduren</i>	57
<i>Opsamling</i>	58
Placering af trainee'er og teamorganisering	58
<i>Mødet med teamet</i>	59
<i>Opsamling</i>	60
Projektets succeskriterier fra et skoleperspektiv.....	60
<i>Opsamling</i>	61
Trainee-ordningen, læringsmæssige potentialer og skoleudvikling.....	62
<i>Opsamling</i>	64
Trainee-ordningen versus praktik	64
<i>Opsamling</i>	65
Kvalitetsvurdering af trainee-ordningen.....	66
<i>Opsamling</i>	66
Trainee-ordningen og fremtidsperspektiver	67
<i>Opsamling på skoleperspektivet</i>	67
 Kapitel 3: Trainee-projektets potentiale for elevernes læringsbetingelser	69
Indledning	69
Det fælles	70
Observation og refleksion	72
Refleksion og sparring om klasse- og elevprocesser.....	74
Planlægning og forberedelse af undervisningen.....	75
Undervisningens gennemførelse	77
Ro og uro – elevtilsyn.....	81
Undervisnings- og elevdifferentiering.....	83
Vikar-dækning og kontinuitet	85
Potentialer for trainee-ordningen.....	87

Kapitel 4: Opsummering af perspektiver på	
læreruddannelse og trainee-ansættelse	90
Trainee'ernes start på skolerne.....	91
Om tid og planlægning.....	91
Om forskellige trainee-positioner	92
Om forventningsafstemning	92
Om samarbejde.....	92
Modsatrettede forventninger	93
Trainee, skole og læreruddannelse	93
Om praktik og trainee	95
Om at af-naturalisere perspektivet og tænke teoretisk.....	95
Opsummering af skoleperspektiver på trainee-ordningen i	
Gentofte Kommune	96
Opsummering af trainee-projektets potentiale for elevernes	
læringsbetingelser	96
Om trainee'er og skolens udmøntning af læringsbetingelser for eleverne.....	97
Efterskrift og perspektivering	98
Bilag	101
Bilag 1: Interviewguide (trainee-interview)	101
Bilag 2: Interviewguide lederinterview	104
Bilag 3: Beslutningsgrundlaget for Børne- og Skoleudvalget i	
Gentofte Kommune 2009	105
Bilag 4: Aftale mellem Gentofte Kommune og Danmarks Lærerforening	109
Bilag 5: Trainee-ordning – Orientering om pilotår og beslutning	
om fortsættelse i de kommende skoleår på alle folkeskoler	110
Bilag 6: Stillingsopslag vedr. Trainee-stillinger	113
Bilag 7: Dispensation fra UVM om BA-opgavens indhold	116
Referencer	118

Introduktion

*Elsa Tromborg, Gentofte Kommune og Lars Jakob Muschinsky,
Professionshøjskolen UCC.*

Denne rapport omhandler et partnerskab mellem Gentofte Kommune og Professionshøjskolen UCC om trainee-forløb for lærerstuderende.

Ideen trækker på en lang række forskellige tanker og ideer. På den ene side har der fra politisk hold været stor interesse for inddragelse af flere voksne i skolen, ofte med forbillede i de finske undervisningsassistenter, hvor kort- eller uuddannede går til hånde i klassen, så læreren kan koncentrere sig om den egentlige undervisning. På den anden side har der fra såvel folkeskolen som læreruddannelsen været arbejdet på, hvordan man kan knytte læreruddannelse og folkeskole tættere sammen, så læreruddannelsen i højere grad bliver en del af folkeskolen og folkeskolen i højere grad en del af læreruddannelsen. I disse tanker ligger forestillingen om at bidrage med nogle vigtige udviklingsperspektiver for skolen, at gøre læreruddannelsen mere skolenær og dermed kvalificere de nyuddannede lærere på en måde, der modvirker det "praksischock", mange af dem oplever. Endelig har det været en udfordring for mange lærerseminarier, at studerende på 3. og 4. år ofte har en samtidig ansættelse i folkeskolen, som paradoksalt nok er vanskelig at integrere i, ofte endda forstyrrer og forsinker, undervisningen og studiet.

I oktober 2008 tog Gentofte Kommune kontakt til UCC for at høre om mulighederne for et partnerskab omkring et fælles projekt med trainee'er i tre af kommunens skoler. Hensigten var at udvikle et koncept med perspektiver for såvel skolen som læreruddannelsen, i første omgang med få skoler og studerende, siden som noget, der kunne omfatte flere.

Tilsvarende overvejelser var samtidig i spil i andre kommuner, men havde mødt betydelige formelle og logistiske vanskeligheder. Dels lod sådanne forløb sig ikke uden videre integrere i den eksisterende læreruddannelse, og der var en række forskellige interesser knyttet til den mere præcise formulering af de studerendes opgaver i skolen. I nogle sammenhænge har efterspørgslen gået på voksne, der kunne sørge for ro i klassen, mens læreren underviste, i andre på støttepersoner til at hjælpe bestemte børn – i det hele taget: er der tale om en læreropgave, en pædagogopgave eller en ufaglært funktion? Komplikationerne omkring integrationen af sådanne projekter i læreruddannelsen var i første omgang knyttet til samspillet mellem SU-reglerne og kravet om, at projekter ikke måtte medføre forlængelse af studietiden – og en del ellers perspektivrige projekter var, trods stor velvilje og opmærksomhed fra Undervisningsministeriets side, faldet på dette.

På et møde i oktober 2008 mellem Gentofte Kommune og UCC drøftedes mulighederne for et pilotprojekt, hvor Gentofte Kommune og UCC med fælles indsats kunne overvinde nogle af de grundlæggende vanskeligheder, andre havde mødt, og dermed udvikle et koncept, som siden kunne rulles ud i større skala. Gentofte

Kommune havde allerede planlagt at afsætte midler til ansættelse af i alt 9 trainee-studerende på tre skoler, og UCC havde i forbindelse med globaliseringsmidler afsat ressourcer til netop den slags aktiviteter.

En arbejdsgruppe bestående af Elsa Tromborg fra Gentofte Kommune og Lars Jakob Muschinsky fra UCC blev nedsat med henblik på at udvikle et koncept, der kunne iværksættes som pilotprojekt i skoleåret 2009/10.

Inden for de givne organisatoriske og økonomiske rammer blev grundkonturerne af projektet tegnet, hvorefter gruppen blev udvidet til først at omfatte repræsentanter for UCC's to læreruddannelser (Tine Sofie Højrup, Blaagaard/KDAS og Henrik Fischer, Zahle), siden skolelederne fra de tre skoler – Dyssegårdsskolen, Ordrup Skole, Bakkegårdsskolen, der blev omfattet af projektet, Maj-Britt Overbye, Vibeke Lenskjold, der blev afløst af Mette Belter, og Kirsten Kurland samt formand og næstformand fra Gentofte Kommunelærerforening, Jeppe Dehli og Emil Henningsen. I januar 2009 blev projektets pilotår 2009-2010 politisk vedtaget af Gentofte Kommunes Børne- og Skoleudvalg.

Grundlæggende er konceptet tænkt og udviklet med flere hensigter: På den ene side sigter det, som det fremgår af de oprindelige papirer, mod at tilvejebringe en "ekstra hånd" til lærere med henblik på at skabe mulighed for mere differentieret opmærksomhed og kvalificeret samarbejde i undervisningen og omkring børnene. Og dette skulle jo gerne føre til, at eleverne fik mere udbytte af deres skolegang. På den anden side sigter det mod at styrke samarbejdet mellem folkeskolen og læreruddannelsen, på en måde hvor læreruddannelsen kan relatere sig stærkere til folkeskolens praksis og folkeskolen mere aktivt påtage sig sin opgave og sit ansvar i forbindelse med udvikling af læreruddannelsen, sådan at uddannelse og praksis får et stærkere og mere kvalificeret samspil.

Dette dobbelte sigte har været afgørende for hele udviklingen af konceptet. I konceptudviklingen er der således lagt vægt på, at de trainee-ansatte fik en placering i skolerne, som lægger op til, at de på én gang er kolleger med et afgrænset arbejdsområde, der tydeligt forøger kvaliteten af den eksisterende undervisning og opmærksomhed over for børnene, og samtidig studerende. Derudover har der været lagt vægt på, at de trainee-ansatte skulle kunne kvalificere deres uddannelse med nogle af de praksisdimensioner, som kun vanskeligt tilgodeses i læreruddannelsen – kontinuitet i forhold til en klasse og nogle elever, kontinuitet i kollegialt samarbejde, helhedsblik på en klasse og dens elever – og at de studerendes erfaringer omkring dette tillige skulle spille positivt og inspirerende ind i undervisningen og studiet på læreruddannelsen. Til at understøtte dette har der omkring de ni trainee'er været etableret et netværk af professionelle, som kunne understøtte de studerendes egen læreproces i projektet og samarbejdet mellem skolen og læreruddannelsen. Mentorerne på de enkelte skoler var tiltænkt en afgørende rolle som supervisor

og støtter for de trainee-studerende, ligesom praktikledere fra de to læreruddannelser i UCC løbende skulle følge de enkelte deltagere.

I det dobbelte sigte findes tillige begrundelsen for at fokusere på 4. års lærerstuderende og ikke undervisningsassistenter i en bred opfattelse. Skolen har brug for ekstra hænder, men det er vigtigt, at disse hænder ikke bare er praktiske, men at de også har en faglighed, som kan bidrage til den løbende koordinering og justering af arbejdsdeling, der foregår i alt undervisningssamarbejde. Samtidig har læreruddannelsen brug for mere og tættere forbindelse til praksis – ikke nødvendigvis i form af velstrukturerede og planlagte praktikforløb, hvor de studerende først og fremmest prøver sig af som undervisere, men også i form af forløb, hvor de studerende kan opleve helheden og hverdagen i lærerarbejdet, komme ind på livet af børnene og følge og igangsætte processer, der rækker ud over praktikperiodens maksimale syv uger.

En række formelle og logistiske problemer har – ud over den økonomiske investering fra Gentofte Kommune - krævet en særlig indsats for at sætte dette projekt i søen. Således har ikke mindst Gentofte Lærerforening i samarbejde med Personaleafdelingen på Gentofte Rådhus ydet en betydelig indsats for at finde veje gennem aftalesystemet, der muliggjorde et arrangement, hvor studerende med løn kunne indgå som pædagogisk tilskud til den daglige undervisning. Herudover har skoleinspektører og medarbejdere ved de tre involverede skoler bidraget med interesse og imødekommenhed over for den nyskabelse, der ligger i trainee-ordningen, og udvist fleksibilitet, konduite og fantasi i tilpasningen af de perspektivrige koncepter til en konkret virkelighed. Endelig har praktiklederne på de to læreruddannelsessteder samt de involverede skoleinspektører skullet løse det problem, der knytter sig til, at praktik og arbejdet som trainee ikke nødvendigvis er det samme. Som trainee er man ansat på den pågældende skole, med det ansvar der knytter sig til dette. Som lærerstuderende i praktik er man i højere grad forpligtet over for læreruddannelsen, der med sin organisering, CKF'er mv. sætter en anden dagsorden for de studerende og også indeholder egentlig bedømmelse. Der vil være mange forskellige måder at gå til dette på. For skoleåret 2009/10 blev dette løst ved, at de studerende i deres praktikperioder blev placeret i et andet team på samme skole, således at man på én gang understøttede sammenhæng og tilstedeværelsen af flere rum i de studerendes arbejde. Herudover har Undervisningsministeriet givet studerende med trainee-ansættelse mulighed for at skrive bacheloropgave med fokus på almene læreropgaver uden tilknytning til et bestemt linjefag. I denne første omgang har vi derimod ikke i konceptudviklingen haft tilstrækkeligt øje for at støtte op om de udfordringer og muligheder, som tilstedeværelsen af studerende med løbende praksiserfaringer ville kunne have for læreruddannelsen.

Aftalen mellem Gentofte Lærerforening og Gentofte Kommune har på mange måder vist en vej for løsningen af de problemer, som tilsvarende projekter er strandet

på i andre kommuner. Den har dermed åbnet for, at trainee-konceptet vil kunne udfoldes mere generelt uden at kollidere med overenskomst og SU-regler. I det hele taget er det med den fleksible og realistiske tilgang til projektet og konceptudviklingen, hvor alle involverede parter – kommune, skoler, lærerforening og læreruddannelser - har udvist betydelig konduite og samarbejdsvilje, lykkedes at placere trainee-konceptet som et, der kan få afgørende betydning for udviklingen af såvel folkeskolen som læreruddannelsen.

Dette er formentlig medvirkende til, at Undervisningsministeriet bevilligede et tilskud til etablering af et følgeforskningsprojekt som – suppleret med midler fra Gentofte Kommune og UCC – har givet mulighed for at følge projektet tæt rent forskningsmæssigt. Professor Birgitte Elle fra RUC har således i samarbejde med stabschef John Gulløv og med hjælp fra lektor Lars Christensen, Professionsinstitut for Didaktik og Læring ved UCC, gennemført det følgeforskningsprojekt, som hermed afrapporteres.

I denne rapport peges på en række af de styrker og svagheder, der ligger i konceptet og dets implementering. Grundlæggende mener vi, at det tegner billedet af en succes. Noget står dog tilbage. Således mangler vi et mere systematisk og tydeligt billede af, hvordan læreruddannelsen kan udnytte den praksisforankring, der ligger i at have trainee-studerende. Hen ad vejen vil der formentlig også skulle tages beslutninger af organisatorisk og økonomisk karakter, hvis trainee-ordninger skal søsættes som et nyt bud på forholdet mellem læreruddannelse, folkeskole og skoleudvikling.

Vi mener, at nærværende rapport vil kunne yde et vægtigt bidrag i den videre drøftelse og udvikling inden for dette område.

Elsa Tromborg, Gentofte Kommune

Lars Jakob Muschinsky, Professionshøjskolen UCC

Kapitel 1: Perspektiver på trainee-ansættelse og læreruddannelse

Birgitte Elle, Roskilde Universitet

Beskrivelse af trainee-projektet

Trainee-projektets baggrund

I 2009 besluttede Gentofte Kommune og Professionshøjskolen UCC at udvikle og gennemføre et 'trainee-projekt', hvor lærerstuderende skulle ansættes i tidsbegrænsede trainee-stillinger i deres 4. og sidste studieår. I skoleåret 2009-2010 har trainee-projektet været gennemført som pilotprojekt på tre skoler i Gentofte Kommune, evt. med henblik på fuld udfoldelse på alle kommunens skoler på baggrund af følgeforskningens evalueringsresultater.

I "Indholdsbeskrivelse af forsøgsarbejdet 2009" beskrives projektet således:

"Baggrund for forsøgsarbejdet.

Der er tidligere konstateret:

- Ønske om og behov for flere kvalificerede hænder tæt omkring børnene i skolerne i Gentofte Kommune for yderligere at styrke læringseffekten.
- Behov for at kvalificere praksisdelen af læreruddannelsen for yderligere at fastholde flere nyuddannede lærere i folkeskolen.

Dette behov har medført flg. definition af en ny "stillingskategori", der placerer sig mellem uddannet lærer og en person uden læreruddannelse:

En trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam, der arbejder i teamets klasser med løsning af mange forskellige almene læreropgaver. Den studerende bliver ligeværdigt medlem af teamet med begrænset timetal."

Forsøgsarbejdets formål

I beslutningsgrundlaget for Børne- og Skoleudvalget i Gentofte Kommune 2009 (hvilket også var baggrund for en ansøgning til Undervisningsministeriet 2009) siges:

"Der er et flersidigt formål med projektet. Det sigter både på at facilitere læringsrummet omkring folkeskoleelever på skoler i Gentofte Kommune og lærerstuderende ved Professionshøjskolen UCC. Formålet er derfor:

At udvikle og afprøve et trainee-koncept med følgende delmål:

1. At sikre mere kvalificeret lærertid til at tilrettelægge differentierede forløb og læringsaktiviteter, der er tilpasset de enkelte børn.
2. At sikre mere kvalificeret lærertid til at bemande de differentierede aktiviteter.
3. At sikre mere kvalificeret lærertid til at fungere som konsulent og sparrings-

partner for børnene i deres selvstyrede, reflekterende læringsprocesser.

4. At kvalificere den studerendes uddannelse gennem facilitering af den studerendes studiejob.
5. At kvalificere overvejelser om og praktisering af nye sammenhænge mellem uddannelse og profession.
6. At gøre læreruddannelsen mere professionsrettet.
7. At tilføre kommunen/skolen kvalificeret arbejdskraft – evt. mhp. senere ansættelse.”

’Kvalificeret lærertid’ er centralt i ansøgningens pkt. 1-3, hvilket af projektets styregruppe¹ er blevet formidlet som, at trainee’er skal være lærerstuderende på 4. studieår. Dette er fx til forskel fra brug af ufaglært medhjælp eller undervisningsassistenter i undervisningen. Mere kvalificeret lærertid kan imidlertid også betyde mere tid – og dermed overskud - for klassens egne lærere til børn og aktiviteter, fordi den trainee-ansatte studerende kan aflaste ved at gå ind i lærerarbejdet.

Pkt. 4 drejer sig om at ’kvalificere den studerendes uddannelse’ via den studerendes studiejob, dvs. ansættelse som trainee. Punktet drejer sig dermed om, hvad den studerende lærer i og af sit trainee-job samt om jobbets relation til studieforløbet på læreruddannelsen.

Pkt. 5 fokuserer på, hvad der kan læres af projektets erfaringer i forbindelse med måder at etablere sammenhænge mellem studiejob og læreruddannelse på, mens pkt. 6 drejer sig om, på hvilken måde læreruddannelsen kvalificerer til jobbet/er professionsrettet.

Pkt. 7 angår den kommunale interesse i at tilføre overskud/tid/hjælp til skoler og lærerteam, så de bedre kan udføre deres opgaver – samtidig med at være et godt grundlag for rekruttering til lærerstillinger.

Trainee-projektets deltagere, samarbejdsparter og finansiering

Projektet er udviklet i et samarbejde mellem UCC og Gentofte Kommune med inddragelse af de to praktikkoordinatorer på læreruddannelserne på Blaagaard/KDAS og Zahle. Ved projektets start blev de tre skoleledere inddraget i en planlægningsgruppe.

Gentofte Kommune har finansieret den del af projektet, som har med ansættelse og løn på skolerne at gøre: de trainee-studerendes løn, aflønning for deltagelse i

1 Projektstyregruppen, der har udviklet konceptet og fungerer som samlet styregruppe i pilotåret, består af: Projektleder Elsa Tromborg fra Skole & Fritid, Gentofte Kommune, stabschef Lars Jakob Muschinsky fra UCC, praktiklederne Henrik Fischer fra Zahle og Tine Sofie Højrup fra Blaagaard/KDAS, samt de tre skoleledere Kirsten Søgaard Kurland fra Bakkegaardskolen, Maj-Britt Overbye fra Dyssegaardsskolen og Vibeke Lenskjold (og siden Mette Belter) fra Ordrup Skole.

møder (team, mentor) og løn til de ansatte på skolerne for deltagelse i følgeforskningsprojektet. Hertil har UVM ydet tilskud på godt 600.000 kr.

På skolerne var de primære kontaktpersoner for de trainee-ansatte: ledelsen, lærerteam og mentor². På læreruddannelsen var to praktikkoordinatorer kontaktpersoner.

UCC og Gentofte Kommune har finansieret følgeforskningsprojektet, som desuden har modtaget økonomisk støtte fra UVM. Følgeforskningen blev planlagt af RUC³ og den empiriske indsamling gennemført i et samarbejde mellem RUC og UCC⁴.

Om følgeforskningen

Trainee-projektets formål og intentioner er flersidige og rummer et krydsfelt af undertiden ikke forenelige interesser, nemlig spændingsfeltet mellem læreruddannelse, lærerstuderende, skole, team og elever.

Gentofte Kommune har interesse i, at børnene får de bedst mulige betingelser for læring, hvilket antages at kunne tilvejebringes ved, at skolerne råder over en trainee, der fleksibelt kan understøtte lærerarbejdet. Desuden vil kommunen med dette koncept få et forbedret grundlag for rekruttering af nye lærere til kommunens skolevæsen.

UCC ønsker at medvirke til forbedringer af såvel læreruddannelsen som de studerendes meningsfulde og kvalificerede studiejob som trainee. De studerende får mulighed for at lære at blive lærer under uddannelsen i praksis (ikke bare være i praktik) og tjener samtidig den løn, som et andet job ellers ville kunne give.

2 Mentor er kontaktperson for trainees og har disse opgaver:

- Afholder fælles møder med de 3-4 trainees på skolen.
- Inviterer trainees til relevante møder eller andre særlige tiltag for fx nye lærere.
- Taler med de studerende om det at være trainee og hjælper som en, der står uden for teamet, med eventuelle problemer.
- Tager i samarbejde med skolens ledelse kontakt til projektlederne på hhv. UCC og i forvaltningen, hvis der er problemer, der skal løses i fællesskab.
- Mødes med de øvrige skolers mentorer og projektvejlederne.
- Er ansvarlig for følgeforskningen.

3 Der blev formuleret en samarbejdsaftale mellem UCC og RUC om følgeforskningen, som blev underskrevet primo 2010. De første diskussioner om tilrettelæggelse af følgeforskningen påbegyndtes sommeren 2009, lidt før de første trainees begyndte på skolerne. Birgitte Elle har været ansvarlig for følgeforskningens faglige del, mens den økonomiske, administrative og ansættelsesmæssige koordinering af projektet har været placeret på professionshøjskolen UCC, grunduddannelsesdirektørens område, og været varetaget af stabschef John Matthias Gulløv. Følgeforskningsgruppen blev nedsat af UCC med tre medarbejdere fra UCC og Birgitte Elle fra RUC.

4 Tak til John Matthias Gulløv fra UCC, som har bidraget med sparring i forløbet og med kommentarer til en tidligere version af rapporten, og til Lars Christensen fra UCC, som har interviewet og rapporteret fra skolens ledere.

Uddannelsesstederne kan have en interesse i "overvejelser om og praktisering af nye sammenhænge mellem uddannelse og profession" og gøre "læreruddannelsen mere professionsrettet".

Da følgeforskningens tidsmæssige rammer og økonomiske ressourcer var begrænsede, besluttede arbejdsgruppen, at følgeforskningen skulle tage afsæt i de studerendes erfaringer med og perspektiver på trainee-jobbet og læreruddannelsen og de måder, hvorpå disse henholdsvis åbner og lukker muligheder for selv samme studerende. Via de studerende ville følgeforskningen få kontakt til skoler, lærere etc. Rapporten her er således et vidnesbyrd om, hvordan det nye initiativ erfares, men ikke en beskrivelse af, hvordan disse forhold er. Det vil være forskelligt fra team til team og deres trainee'er, lige som vurderingen heraf vil afhænge af omstændighederne og de tidspunkter og sammenhænge, de formuleres i.

Ved følgeforskningens start blev der planlagt to mindre arbejdsopgaver. Et papir om trainee-begrebets oprindelse og dets relation til praktikken i den danske læreruddannelse. Dette måtte opgives undervejs, da den pågældende medarbejder forlod projektet. En anden mindre statusrapport, over hvad der forelå af materiale om trainee-projektet ved projektstart i august 2009, samt hvordan projektet var blevet implementeret, skulle danne baggrundsmateriale for følgeforskningen. Den rapport er blevet erstattet af et paper om trainee-projektet set i et skoleperspektiv udarbejdet af lektor Lars Christensen, UCC, som har interviewet de tre involverede skoleledere; det indgår i denne afrapportering som kapital 2.

Da nærværende kapitel 1 forelå i udkast, påtog stabschef John Matthias Gulløv sig på opfordring af Gentofte Kommune at søge at trække trainee-projektets potentiale for elevernes læringsbetingelser ud i et selvstændigt kapitel 3. Beskrivelsen bygger på den empiri, som blev tilvejebragt i bestræbelsen på at ramme det krydsfelt af interesser, projektet hviler på og er udtryk for, nemlig spændingsfeltet mellem læreruddannelse, lærerstuderende, skole, team og elever, som er omtalt ovenfor.

Følgeforskningens informanter

Ud over de studerende dækker kredsen af informanter de nærmeste samarbejdspartner og ansvarlige: skoleledere, teamrepræsentanter og praktiklærere. Der har været foretaget semistrukturerede interview med:

- Syv af de ni trainee-ansatte lærerstuderende (de to trainee'er forlod arbejdet midt på året, se senere).
- To team-repræsentanter (fra to af de tre team, hvor observationerne er foretaget).
- Tre skoleledere fra de tilknyttede tre skoler⁵.

⁵ Lars Christensen fra UCC har stået for denne del af empiriindsamling og rapport.

- To praktikkoordinatorer på de to læreruddannelser.

Desuden har der været udsendt et spørgeskema til de syv trainee'er og foretaget tre observationer; én på hver skole og på hvert trin. Selve den empiriske del af følgeforskningen har fundet sted i foråret 2010.

Projektets problemstilling og metodiske overvejelser

Projektets overordnede problemformulering lyder ved projektets afslutning således:

- Hvordan etableres trainee-positioner og -deltagelsesmåder? Hvilke muligheder og dilemmaer i relationer mellem læreruddannelse, skole og lærerstuderendes læreprocesser kan iagttages?
- Hvad beretter de studerende om deres praksis og læring i og af trainee-jobbet?
- Hvordan produceres, reproduceres og forandres uddannelser, lærersamspil og lærerstuderende i trainee-ordninger? På hvilke måder bidrager trainee-projektet til innovation af skole og læreruddannelse?

I nærværende kapitel 1 vil disse spørgsmål blive belyst fra forskellige perspektiver. Analysens første fokus er, hvordan informanterne oplever, beskriver og orienterer sig i forhold til in- og eksklusionsprocesser i trainee-funktioner. De studerendes fortællinger er tematiseret ud fra, hvad de selv lægger vægt på som trainee'er: Hvad åbner eller lukker i trainee'ers erfaringsberetninger for deltagelse, hvordan positionerer de trainee-ansatte sig og positioneres etc. for at den vej at belyse normer for trainee-tilrettelæggelse, læreruddannelse og lærerarbejde. Hvad fremstår som værende passende og/eller upassende adfærd i den bestemte kontekst; hvilke regler og konventioner skal de studerende leve op til i forhold til akademiske krav, til undervisningsfaglige krav og til praktikkens sociale og samarbejds-mæssige krav.

Udvælgelsen af interview-klip er sket ud fra et ønske om at vise spændvidden i oplevelserne. Det betyder, at samme trainee vil kunne have mangfoldige oplevelser i sin trainee-tid, hvoraf nogle vil pege i andre retninger end de her citerede. Fokus her er ikke på hver enkelt trainee, men på de forskellige erfaringer med og perspektiver på ordningen; derfor følges de enkelte trainee'er ikke som personer. Interviewklip, som er medtaget her, er gjort læsevenlige. Talesprogets tøven og øh'er er ikke medtaget, fordi det vanskeliggør læsningen og ikke er i fokus her. Det kan dog samtidig medføre, at de trainee-ansatte fremstår mere afklarede, end de var, da vi talte med dem; der var undertiden lange tilløb til de spidsformuleringer, som her er valgt ud.

Analysens andet fokus er, hvordan sådanne oplevede og beskrevne måder at 'gøre' trainee på skriver sig ind de komplekse sammenhænge, som skole og uddannelse er

del af. Det vil især være her, at der vil blive peget på dilemmaer og uforenelige interesser - og dermed på væsentlige implikationer og konsekvenser, som hver enkelt interessent eller informant næppe er opmærksom på. Her undersøges muligheder, dilemmaer og modsætninger, og deres sammenhænge og betingelser analyseres, således at andre synsmåder åbnes. Her vil det fx blive belyst, at et af de tidligere omtalte formål med trainee-projektet, nemlig kvalificeringen af den "studerendes uddannelse gennem facilitering af den studerendes studiejob" har vist sig ikke at have været tænkt tilstrækkeligt ind i projektet. Der vil ligeledes blive peget på en række praktiske omstændigheder og organisatoriske forhold, som har vanskeliggjort udfoldelsen af væsentlige formål med projektet. Dette fokus kommer især i spil i sidste del af rapporten.

Der har undervejs været spurgt til og været efterlyst klare resultater af, 'hvad eleverne har fået ud af trainee-projektet'. Det blev fra følgeforskningens start gjort klart, at følgeforskningen ikke ville kunne 'måle' effekten eller elevernes læringsudbytte. For det første har det været en præmis for følgeforskningen, at den skulle tilgodese mange forskellige formål jf. ovenfor. For det andet vil der ikke kunne peges på en klar sammenhæng mellem trainee'ens indgåelse i undervisningen og elevernes læring og præstationer. Trainee'erne er forskellige, og de har haft forskellige udfoldelsesbetingelser på skoler og i team. Elever er også forskellige, og deres befindende, præstationer og læring kan ikke 'renses' for alle mulige andre væsentlige 'indflydelser'. Mange forhold og niveauer blander sig med hinanden og spiller sammen, det kan således vanskeligt afgøres, hvorfor – eller hvorfor ikke – elevernes læringsudbytte og præstationer udvikler sig på særlige måder. Har teamet fx en særlig omgangsform med eleverne, deltager forældrene i klassens og skolens liv, hvad betyder elevernes kammeratskabsrelationer, hvordan matcher denne trainee disse elever og dette team, hvilke hjemlige forhold medvirker til at styrke eller hindre denne elevs deltagelse, hvilke normer for undervisning og fællesskab findes på denne skole og i denne klasse, og hvordan 'passer' de med denne elevs forudsætninger etc.? Formålet med disse spørgsmål er at illustrere kompleksiteten og at tydeliggøre, hvorfor følgeforskningen ikke kan være effektforskning.

Rapporten afslutter følgeforskningen på trainee-forsøget i Gentofte. Den har form af en skriftlig erfaringsopsamling i forhold til projektets formål, gennemførelse, muligheder og dilemmaer i forhold til trainee-funktionen med henblik på at belyse forsøget samt de mulige perspektiver for en evt. mere omfattende ordning i Gentofte Kommune og de involverede læreruddannelsessteder. Rapporten er således tænkt som refleksionsredskab til brug for fortsat udvikling af kompetencer i og omkring skole og læreruddannelse blandt de involverede og andre steder.

Trainee i skolen

Den danske læreruddannelse finder sted på læreruddannelsessteder, der har nogle ganske særlige muligheder. Den foregår altså ikke som de fleste andre steder i

verden på et universitet, hvor et fagligt indhold kombineres eller suppleres med pædagogiske dimensioner.

På danske læreruddannelsessteder er der i stedet mulighed for at integrere en undervisningsfaglig viden (folkeskolens undervisningsfag) med pædagogiske overvejelser og reflektere over begge dele i forhold til praksis. Det er den danske læreruddannelses styrke, at denne integration er mulig – men læreruddannelsens udfordring består samtidig i, at fagligheden, de pædagogiske refleksioner og praksis kan have vanskeligt ved at nå sammen under uddannelsen. Det er der grunde til. Nogle handler om traditioner inden for fagene på uddannelsen, andre om lokale og personlige præferencer, atter andre om de organisatoriske og lovgivningsmæssige vilkår, og det hele blandes på særlige måder på de enkelte institutioner.

Trods mange reformer af læreruddannelsen de senere år⁶, hvor også ovennævnte ambition om at relatere uddannelsens tre elementer, undervisningsfag, pædagogiske fag og undervisningspraktik til hinanden har været på banen, er det en opgave, som endnu ikke har fundet sin løsning⁷. Således skriver Danmarks Evalueringsinstitut i 2003, s. 70:

”Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at styrke samarbejdet mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik, særligt på indholdssiden. Det indebærer en formalisering af samarbejdet mellem praktiklærere og seminarieundervisere, og det anbefales, at ressourcerne især sættes ind i forhold til, at parterne samarbejder om planlægningen af praktikken, evt. fulgt op af evalueringsmøder efter praktikperioden.”

Opgaven med at få koordineret uddannelsens teoretiske og praktiske dimensioner har derfor i vid udstrækning indtil i dag hvilet på de studerende selv.⁸

Stillingsopslag

Efter beslutningen i 2009 om at starte trainee-projektet i Gentofte blev et internt ’stillingsopslag’ (2009) sendt ud fra Gentofte Kommune til de to læreruddannelsesafdelinger Blaagaard/KDAS og Zahle. På det ene læreruddannelsessted blev initiativet kommunikeret ud pr. mail på seminariets intranet i forsommeren 2009. Andre studerende faldt over trainee-jobbet på SkoleKom, læste om det i en lokalavis eller læste kort om det i medierne.

6 Inden for de sidste år er læreruddannelsen blevet ændret i 1954, 1966, 1991, 1997 og 2006.

7 Samarbejde mellem læreruddannelsens tre elementer blev fx anbefalet i forarbejder til 1991-loven (Betænkning 1199) og i senere lovgivningsmateriale. Se også Elle 1995, 1996 og 2000.

8 Flere steder i Danmark er der bestræbelser på at lette overgangen fra læreruddannelse til ny lærer i folkeskolen. I Københavns Kommune tilbydes fx nye lærere i 2010 ”tilknytning til en mentor, kurser i konflikthåndtering og bedre skemaer” (Kolon nr. 10, 2010, Alina Magasin).

Herefter søgte et antal studerende de i alt ni trainee-stillinger på de tre skoler. De tre skoler i Gentofte: Bakkegaardsskolen, Dyssegaardsskolen og Ordrup Skole fordelte og indkaldte ansøgerne til samtale primært ud fra disses praktikskoletilknytning, og ni studerende blev ansat; tre på hver skole⁹.

Når de studerende blev ansat primært på den praktikskole, som de var tilknyttet via deres læreruddannelsessted, skyldtes det bl.a., at de studerende i deres 4. og afsluttende studieår skal i fire ugers praktik. Da denne praktikperiode tidsmæssigt er placeret forskelligt på skolerne efter aftale med de to læreruddannelsessteder, skulle trainee-ansatte studerende i praktik på samme skole, som vedkommende var ansat på.

Ifølge mange af de trainee-ansattes beretninger blev stillingsopslaget ikke meldt tilstrækkeligt tidligt eller klart ud. Ved fremtidige stillingsopslag vil disse kunne kommunikeres tidligere og klarere til de lærerstuderende, når trainee-projektet ikke samtidigt skal etableres og søsættes i kommune og på læreruddannelsesstederne.

Hvorfor valgte de studerende trainee-jobbet?

Der blev ansat ni trainee'er, tre på hver skole, som igen blev fordelt på henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Ved starten af år 2010 var der syv trainee'er tilbage, og det er disse trainee'er, som følgeforskningen har fokus på, idet der ikke har kunnet opnås kontakt til de to tidligere trainee'er, der fratrådte.

Den væsentligste bevæggrund til at søge trainee-jobbet var: "En unik mulighed for praksiserfaring og som en blød start på mit lærerliv", som det sammenfattes af en trainee. Folkeskolen nr. 5, 2010 kan fortælle, at lærerstuderende på 3. og 4. årgang, som har haft deres praktik, gerne tager vikarjob bl.a. for at få den praktiske ballast. Men det kan forlænge de studerendes uddannelse ud over de fire år, mens trainee-ordningen vil kunne lade sig gøre inden for normeret studietid.

Trainee-arbejdet bliver af de studerende anset for at være det "bedste studiejob", fordi det er kompetencegivende og relevant for studiet. Hovedparten af de studerende angiver, at de vil være nødt til at have et job ved siden af studiet for at kunne klare de daglige udgifter. I den forstand tager trainee-jobbet ikke tid fra studiet på læreruddannelsen. Samtidig er læreruddannelsen – i hvert fald på det ene seminarium – skruet sådan sammen, at de studerendes undervisning på 4. år ligger samlet på to dage, hvilket tidsmæssigt giver mulighed for at tilrettelægge trainee-tilstedeværelsen på en skole i (nogle af) de resterende tre dage.

På skolerne er trainee'erne ansat to eller tre dage om ugen (tre dage, hvis de er ansat i indskolingen med få undervisningstimer hver dag). Trainee'erne er ansat

⁹ Dyssegaardsskolen er ikke praktikskole for Zahle eller for Blaagaard/KDAS, men for Frederiksberg Læreruddannelse.

på én skole og i udgangspunktet med faste timer på faste dage, hvilket giver en tilknytning, der værdsættes af trainee'erne. Som fx løs vikar ville de have mindre faste arbejdstider og forskellige klasser.

En trainee skriver om sin forventning til trainee-jobbet:

"Erfaring! Forståelse af et helt skoleårs forløb og en daglig kontakt til elever, forældre og kollegaer. Samt at kvalificere fremtidig karriere: Undersøge lærerarbejdet og den verden, jeg er på vej ud i. Hvad søger jeg i et job? Udskoling, mellemtrin, indskoling? fag? samarbejde? osv. Evt. job i Gentofte Kommune."

Trainee'erne ønsker at få erfaring og rutine med konkret lærerarbejde og ad den vej opnå kompetencer til fremtidige job. Forventningen er, at overgangen fra læreruddannelse til job lettes. Men det er samtidig også en afprøvning af, hvordan job og de studerendes øvrige hverdagsliv kan forbindes: hvad kan jeg, hvad gør jobbet ved mig, hvordan håndterer jeg mit (arbejds-)liv. Også muligheden for at være med til at udvikle læreruddannelsen omtales af en enkelt trainee, mens det nævnes hyppigere på skolerne, på læreruddannelsen og blandt initiativtagerne. En enkelt trainee skriver således, at hendes valg af trainee-jobbet skyldes, at det er et "spændende projekt, der på sigt kan være med til at udvikle og evt. opkvalificere læreruddannelsen."

En ansættelse som trainee er også forpligtende. Således fortæller en trainee om sine medstuderendes reaktion på sit valg:

"Der var en del [af de medstuderende], der syntes, at det lød for omfattende, for fast, ja for, for læreragtigt. Jeg mangler et bedre ord, men for tæt på virkeligheden i forhold til, at man var 4. års studerende og gerne stadigvæk ville være primært studerende, var der mange, der havde sådan svært ved at være mere eller mindre fast bundet til et studiejob et helt år. De argumenter, jeg har hørt, er sådan noget med, at noget af ens frihed som studerende forsvandt ved, at man forpligtiger sig på en anden måde til det her job... Det føler jeg i hvert fald og ved, at andre også føler det i forhold til netop bare at være vikar, hvor man, selv om man er lærestuderende og har en hel masse kompetencer og holdninger, så kan man godt stadigvæk slippe af sted med at spille rundbold med 5. b, når det lige kniber. Hvor det her er et sådan lidt mere forpligtigende job, hvor man er nødt til at være engageret og nødt til at være på. Jeg tror, det er det, der har skilt nogle fra... Det, der tiltalte mig, har omvendt skræmt andre væk".

En anden trainee mener, at de medstuderende ser anderledes på det: "Jeg tror, de synes, det er meget "cool", men det er jo også fordi, at jeg selv synes, jeg er glad for det og kun siger positive ting om det."

Et par trainee'er nævner direkte, at de mener, at en trainee-ansættelse vil formindske praksischock efter uddannelsen.

"Man har hørt så mange skrækhistorier, og hvor forfærdeligt det er med møder og alt sådan noget. Så tænkte jeg, det ville være rart at komme ud og se, hvordan det egentlig var, inden man var færdig, om det egentlig var det, man ville, eller om man måske ville tage en overbygning, en kandidat, og så lave et eller andet andet. Jeg ville gerne se, hvordan det var... og det har været rigtigt godt, det har været positivt, en positiv overraskelse vil jeg sige... Og så kommer man herud, og så er man kollega, og man har det sjovt med de andre lærere, og jeg synes, at det er en god stemning, der er her... Jeg er en del af teamet, og jeg tror også, at det har noget med at gøre, at man deltager i alle møder, lærermøder og teammøder, og hvor man nu kan, når det passer med de dage, man er her."

Trainee'ernes tidsforbrug

De studerende blev ansat fra d. 1. august 2009 til 31. maj 2010. Arbejdstiden var fastlagt under hensyn til de gældende indtægtsgrænser for studerendes mulighed for at modtage statens uddannelsesstøtte. Selv om ansættelsen kun strakte sig over 32 uger, blev lønnen fordelt over 43 uger, således at de studerende fx også kunne oppebære løn under deres ulønnede praktikperiode. På den måde har de studerende haft en indtægt under praktikperioden og har ikke behøvet at påtage sig andre job.

Der er stor forskel på, hvordan det opleves at være lærerstuderende og trainee på én og samme tid. Én trainee føler sig fx ikke overvældet af kravene på læreruddannelsen:

"Jeg synes, der er utroligt meget fritid, og det kan man godt blive lullet lidt i søvn af. Og så tænkte jeg: Nej, nu skal jeg ud og bruge fritiden til noget fornuftigt [som trainee] i stedet for at bare dandere den... Jeg synes bare generelt på seminariet, der er overhovedet ik' nok timer i forhold til uddannelsen, altså man kunne jo sagtens korte den ned... Når man så bliver lærer engang, forhåbentligt er i gang fem dage om ugen, ik' også, så man kan lige så godt komme ind i rytmen og have en normal dagligdag".

For andre ser det anderledes ud. Tidsforbruget er for en anden trainee på et andet læreruddannelsessted aktuelt sat af andre konkrete afleveringsfrister og krav fx:

"Jeg har lige afleveret bachelor, og det er eksamenssemestret nu, og det kan jeg i hvert fald mærke, at jeg føler mig mere forpligtet i det her job [trainee-job], og det fylder mere hos mig, end mine medstuderendes vikarjob rundt omkring gør. Det gør det helt klart, og det har egentlig overrasket mig lidt, at det fylder så meget, det der med at være timemæssigt halv tid på seminariet og timemæssigt

halvt her, men at skulle være hundrede procent på, når man er henholdsvis her og på seminariet, og der kan jeg godt mærke, at der er en forskel... Det syntes jeg ikke, jeg kunne i efteråret på samme måde. Men nu når eksamenerne og studiegruppearbejdet og sådan noget bliver mere intensivt, så ligger der helt klart nogle forskelle... Jeg kan godt mærke, at det bliver mere presset at være halvt to steder, og at studiegruppearbejdet konsekvent først kan foregå efter klokken et to stykker, og hvor man sådan har overstået halvdelen af sin dag, og de medstuderende, man så skal mødes med, er først nærmest stået op, når man mødes. Der ligger nogle ting der, som jeg ikke var bevidst om bare for to måneder siden, kan jeg godt mærke."

De oplevede krav ville dog ikke have ændret beslutningen om at ville være trainee for denne studerende:

"Jeg tror ikke, det havde fået mig til at tøve i forhold til at søge jobbet, men jeg har nok skullet have skåret nogle andre ting fra på et tidligere tidspunkt, noget fagråd på seminariet. Sådan nogle ting havde jeg måske valgt fra til fordel for det her på et tidligere tidspunkt, jeg tror stadig, jeg ville havde været tiltalt af jobbet. Men fremtidige studerende vil jeg nok råde til, at man skal lige gøre sig nogle overvejelser om, hvad der ellers sker i ens liv."

Det gennemsnitlige samlede tidsforbrug for trainee'er på læreruddannelse/skole ligger på ca. 40 timer om ugen eller lidt derover. Iflg. grundlaget for politisk beslutning i Gentofte må ordningen ikke give anledning til en forlængelse af den studerendes studietid, hvilket på denne baggrund forekommer som et realistisk mål.

I perioder vokser tidsforbruget, dels pga. kravene fra læreruddannelsen, dels pga. en øget fleksibel tilrettelæggelse af tilstedeværelsen på skolerne, som ud fra beretningerne er taget til i løbet af trainee-projektet i flere team, efterhånden som det gensidige kendskab voksede. Fx havde en trainee "25 undervisningstimer herude, fordi vi kørte emneuge samtidig med, at jeg havde undervisning inde på seminariet, så der tror jeg, den var oppe at ringe".

Praktiklederne vurderer, at trainee'erne bruger nogenlunde den samme tid på deres arbejde på skolerne, som deres medstuderende lægger i deres andre slags studiejob.

Men arbejdet som trainee har i dette første år af projektet været krævende på andre måder: trainee'er skal orientere sig i nye sammenhænge, blandt nye kolleger og børn og er 'på', og de har meget ofte skullet orientere sig i og om undervisningen samtidig med, at den foregik. Desuden har de ikke selv samme muligheder for at sætte dagorden som deres fastansatte kolleger. Og det er deres fremtidige job, de er i gang med at afprøve; ikke et mere tilfældigt job. Og på skolerne og i teamene

har man i denne forsøgsfase ligeledes skullet finde sine måder at organisere arbejdet på, når der ikke var rutiner, som trainee eller team kunne trække på.

Teamorganisering, linjefag og placering af trainee'en

De trainee-ansatte er tilknyttet team, der har ønsket at få en trainee. Trainee-ordningen giver de ansatte studerende en særlig mulighed for at være del af elevernes og skolens hverdag og vil i denne forstand kunne give bedre grundlag for et fremtidigt lærerarbejde.

Måden, trainee-ordningen organiseres på i skolerne og i de enkelte lærerteam, er imidlertid meget forskellig. Den spænder fra den trainee-ansattes indgåelse i storteam (fx omfattende hele udskolingen med 7., 8. og 9. klassetrin) over horisontale team med ét klassetrin med flere klasser (fx alle 5. klasser) til vertikal opdeling med flere spor (fx fra 0. til og med 3. klasse). Alle tre former kan fx findes på Bakkegaardsskolen. Overskueligheden, samarbejdet og fælles tilrettelæggelse fungerer ifølge de trainee-ansatte bedst i de mindre enheder. Det skyldes, at antallet af samarbejdende lærere er mindre i de små team, således at planer, aftaler og ændringer kan kommunikeres lettere mellem lærere og mellem lærere og trainee'er. Men de mindre teamenheder i projektet findes også på begynder- eller mellemtrinnet, hvor der er færre fag og lærere, hvilket letter overskueligheden og samarbejdet mellem parterne.

Man kan stiliseret skelne mellem en organisering af tilstedeværelsen for trainee'er, hvor den trainee-ansatte går ind i mange forskellige klasser i deres linjefag - og en organisering, hvor den trainee-ansatte hovedsageligt følger en klasse og dens sociale liv i flere fag. Den første organisering er overvejende *fag*-organiseret, den anden *klasse*-organiseret. En trainee i indskolingen, siger:

"Jeg ville synes, at det var spændende mere sådan socialt at opleve klassen og have nogle dansktimer, men jeg ville ikke på samme måde kunne gå ind og lege klog eller gøre mig overvejelser over læseindlæring, for det ved jeg ikke en disse om. Så for mig giver det mening at have [mit linjefag] så meget."

Et eksempel på fag-organisering findes på udskolingen, hvor en trainee har deltaget i fem forskellige klasser i sit ene linjefag (men også deltaget i én af disse klasser med sit dansklinjefag). De 12 timer på skolen går i dette tilfælde med tilstedeværelse i klasserne og ifølge trainee'en i høj grad med udførelse af 'undervisningsassistentopgaver', hvorimod trainee'en vurderer, at på mellemtrinnet ville der være en højere grad af klasselærerfunktioner, men også mindre forberedelse:

"Når jeg kun er her to dage [ville det være nemmere] at komme ind i et team med nogle yngre børn, og hvor forberedelsen ikke kræver så meget, som den gør i udskolingen."

De trainee-ansatte værdsætter at være del af klassens sociale liv og lære eleverne at kende. Mest af alt ønskes – på tværs af organisering – en meget bedre mulighed for at deltage i planlægning og evaluering af undervisningen. Hvis trainee-ansættelsen spredtes ud på mange forskellige klasser og personer, som tilfældet er i udskolings-eksemplet ovenfor, giver det ikke optimalt overblik over undervisningen, flowet i den, begrundelser for den, egen indgåelse i og selvstændige bidrag til den. En trainee fortæller: "Jeg synes egentlig det er rart, at jeg har en primær klasse, fordi hvis jeg skulle have 12 timer om ugen på tre forskellige klasser, så". Men trainee'en kommer samtidig også i nogle andre klasser på indskolingstrinnet, hvor hun ser, hvordan lærerarbejdet også kan gøres: "De to lærere [i samme fag på forskellige klassetrin] gør tingene meget forskelligt. De der ting er meget gode at opleve, der kan jeg jo suge til mig og tænke, ej det... der er måske, og det kan jeg godt se, og altså sidde og spille lidt klog nede bagved, når de forklarer eller gennemgår nogle ting, og det er jo ret fantastisk."

Det ser ud til, at det er måden, den trainee-ansatte inkluderes i skolen og teamet på, der er det centrale for, om de oplever sig godt brugt, velintegrerede, med indflydelse og handlemuligheder. En trainee er trainee i sit linjefag i flere 7. klasser: "Det har givet god mening at være ude i sine fag". Men hun har også et overskueligt team og én lærer, hun følger, som hun lærer rigtigt meget af: hun er inkluderet i skolen via teamet. Så er det mindre væsentligt, om inklusionen overvejende er fag-organiseret eller klasse-organiseret. Det er sammenhængen mellem disse to dimensioner og trainee'ens inklusion i teamet, som ser ud til at være det centrale for de trainee-ansatte. Men kendskab til børnene og de konkrete betingelser (dvs. klasseorganisering) er en forudsætning for at kunne tilrettelægge god undervisning - de to ting betinger hinanden.

Placering på skole og linjefag

De studerendes ønsker om placering på henholdsvis indskoling, mellemtrin eller udskoling i forhold til deres linjefag er i overvejende grad blevet imødekommet på de tre skoler. Skolelederne har peget på, at trainee'erne især er blevet placeret i 'velfungerende team', fordi man var opsat på, at trainee-ordningen skulle være en 'succes'. En trainee mener imidlertid, at særlige behov for håndsækning til lærere i en bestemt klasse med problemer har spillet ind ved hendes placering i et team, hvilket hun ikke mener, har været en vellykket disposition.

En anden trainee bad om at komme på mellemtrinnet, som hendes fag peger på, men kom på et andet trin, der havde "brug for nogle ekstra hænder til de her lidt problematiske elever":

"Så ringer skolelederen til mig og siger: 'Vi har et job til dig på indskolingstrinnet. Hvad siger du til det?' Ja, hvorfor ik'? Og jeg er også blevet positivt overrasket over det. At det kan være så fedt".

Der har i et andet perspektiv været tale om en vis grad af tilfældighed, hvad angår koblingen af team og trainee med hinanden. Teamrepræsentanterne kan berette, at der på de forskellige trin på skolerne (og dermed team) har været forskellige temaer for skoleåret: socialt samvær på ét trin, naturvidenskab på et andet. Disse temaer kom til at fungere med den trainee, der blev ansat. Men ved næste ansættelsesrunde af nye trainee'er vil temaerne indgå i ansættelsesvurderingerne, idet teamrepræsentanterne inddrages i ansættelsen af trainee'er til 'deres' team. En trainee fortæller:

"Jeg tror måske, at der er meget tilfældighed i det, fordi jeg er røget ind i et team, hvor jeg følger en lærer, som lægger vægt på mange af de samme ting, som jeg selv gør, og har mange af de samme værdier... Det er måske lidt tilfældigt, at man lige er kommet ind i en gruppe, hvor man kan lære rigtig meget, og hvor det føles rigtigt at være der, så det er vel bare mit held."

En anden trainee sammenligner sin team-placering med en trainee i et andet team, der:

"har også bare fulgt én lærer og har haft hendes timer. Det synes jeg jo er lidt ærgerligt. Hos os har været hele teamet."

Begge trainee'er er glade for deres team, selv om de er vidt forskelligt organiseret: man følger hovedsageligt én lærer, eller man følger teamet. Hvorvidt særlige teamorganiseringer kalder på bestemte trainee'er; eller om trainee'erne lærer at værdsætte de forskellige slags velfungerende team, kan der ikke siges noget om på dette grundlag.

Selv om det må antages, at udvælgelse af trainee'er på skolerne sker ud fra helhedsvurderinger, er det tænkeligt, at trainee'ernes linjefag også har spillet ind, fordi ansættelsen også har været en rekrutteringsmulighed for skolen. Linjefag som tysk, fysik, matematik findes hyppigt blandt disse trainee'er:

"Jeg tror det har været mit fag. Jeg tror faktisk, det er det, der sådan har gjort det, en kvindelig ung fysik-kemi-lærer, som også har biologi og geografi, altså jeg tror, de har tænkt: 'Det kan vi godt bruge'."

Opstartsvilkår og udfordringer

Trainee'erne har gennemgående oplevet starten på skolerne vanskelig og diffus. Hverken trainee'erne, skolerne eller team var tilstrækkeligt forberedt på opgaven. Trods god modtagelse i teamet har de studerende manglet overblik og svar på, hvad de skulle på skolen. Og det har taget tid for dem at finde sig til rette, selv om de er blevet godt modtaget. De ansatte trainee'er havde gerne set tydeligere beskrivelser af, hvad forventningerne var til dem: "Hvad måtte man? Mange af lærerne var i

tvivl; hvad måtte de *bruge* mig til overhovedet? Måtte jeg gøre det og det, hvad måtte de ikke osv.?” En anden trainee peger på, at det mest overraskende i starten har været: ”Manglende struktur tror jeg, sådan helt konkret: hvad jeg skulle gå ind og gøre. Det vidste jeg ikke, så jeg følte mig sådan lidt, lidt dum tror jeg. Altså, det var meget sådan: ’nå, mangler I papir?’; altså så delte man sådan papir ud og sådan noget.”

Medvirkende til den vanskelige start var, at nogle af de studerende selv var væk fra skolen på andre opgaver. De har været på studieophold med læreruddannelsen ved skolestart, på rejser med linjefagshold etc.

Teamrepræsentanterne på deres side fortæller, at der ikke blev tilrettelagt særlige introforløb for trainee’erne, fordi trainee’erne skulle opleve en realistisk og sædvanlig (og dermed lidt kaotisk) opstart på skolerne. Som en trainee bemærker, så var starten også i sig selv en slags praksischock, og nogle trainee-ansatte studerende giver udtryk for, at opstarten kan forekomme overvældende.¹⁰

Forskellige positioner, erfaringer og deltagelsesmåder

I det følgende foretages en opdeling i fire forskellige - stiliserede - trainee-positioner, som tilbydes og indtages. Disse positioner er læst ud af materialet og aftegner for følgeforskningsgruppen en korrespondens med materialet. Trainee’erne vil kunne indgå i og indtage alle positioner, så der er netop tale om positioner, ikke om trainee’er som personer.

De fire positioner er:

1. ”Undervisningsassistent”
2. ”Vikar”
3. ”Observatør og studerende”
4. ”Selvstændighed og situerede udvekslinger”.

Ad 1) ”Undervisningsassistent”¹¹

En undervisningsassistent er sædvanligvis en ufaglært medhjælp i undervisningen. Betegnelsen bruges her om en trainee, der sjældent er orienteret om dagens program eller ugens plan, og som derfor ikke kan bidrage med sine kvalifikationer i undervisningen og fx ikke er i stand til at begrunde, hvorfor eleverne skal arbejde med det, de gør. Trainee’ens arbejde består primært i at medvirke til ro i klassen: ”Nu er jeg igen den, der sidder lidt bagi og tysser lidt og går lidt hen til hende [læreren] og får hjulpet hende med forskellige ting”, som en trainee på udskolingen siger.

10 For de nye trainees, der starter august 2010, er der inviteret til to indrodage, fælles for alle nye lærere i kommunen.

11 Undervisningsassistenter har ikke forberedelsestid og ingen uddannelse (Folkeskolen 5, 2010, s. 26), og Gentofte Kommune ønsker netop en trainee-forsøgsordning; ikke en undervisningsassistentordning.

En anden trainee i indskolingen forklarer:

"Jeg er hende, der er med inde og hjælpe. Det er jo også rollen, men jeg synes godt, man kunne udnytte det mere... også fordi at jeg burde kunne noget, når jeg er på fjerde år ik'."

Problemet er, at de trainee-ansatte i denne position ikke er godt nok forberedt på undervisningen eller har været inddraget i planlægningen og tilrettelæggelsen af den.

"Jeg får forklaret i 10-frikvarteret, hvad det er, vi skal lave næste time."

De trainee-ansatte ved naturligvis, hvad der bliver undervist i, men er ikke tilstrækkeligt inde i tingene til at vide, hvad de skal gøre og hvorfor, og sætter sig ind i materialet samtidig med, at undervisningen pågår.

En observation i en klasse bekræfter billedet. Den trainee-ansatte sidder blandt eleverne under lærerens gennemgang for klassen. Først efter en god halv time deles klassen i hold, og trainee'en introduceres til opgaven i døren mellem de to hold. Som observatør registrerer jeg, at der på det store samlede hold var elever, der ikke var med i undervisningen, ikke havde materiale fremme, var beskæftiget med noget andet. De blev ikke opfordret til at lægge det væk eller deltage. I mine notater spørger jeg: hvad lærer trainee'en her af dette?

Men dobbeltlærerdækning kan give andre, mere socialpædagogiske tiltag ved klasseundervisning. En trainee på mellemtrinnet siger: "Jeg sætter mig jo ned mange gange, hvis det er en lærer, der står deroppe, så sætter jeg mig ned nogle taktiske steder, hvor jeg ved, at der kan være lidt larm, og så sætter jeg mig dernede, og så bliver der ik' så meget larm." I et skole- og lærerperspektiv giver det mening, at trainee'ens bidrager til ro i klassen, så lærerens arbejde ikke i for høj grad går med det. Og det kan også have positiv betydning for elever, hvis de kan undgå at komme i konflikt og måske få blik for undervisningen. Men det skal bemærkes, at de trainee-ansatte gennemgående anlægger skolens og lærernes perspektiv, når de fortæller om deres arbejde – ikke fx hvad skolen 'byder på' af sammenhængen mellem indhold, undervisningsform og elevers læreprocesser og dermed overvejelser over andre mulige perspektiver på uro i en klasse.

En anden trainee på mellemtrinnet fortæller, at hans tilstedeværelse giver klassens lærer større frihedsgrader, fordi læreren kan køre med opgaver "over en hel dobbelttime, fordi jeg kan gå ind og støtte grupperne, hvor han kun kan være ét sted ad gangen, så er vi lige pludseligt to lærere eller to voksne, som kan være to steder."

Trainee'erne ønsker at blive brugt, inddraget i og informeret mere om arbejdet. De efterlyser, at læreren eller teamet er mere aktive i forhold til dem, sådan at der i

bedste fald i hver time er noget, trainee'en er ansvarlig for, "fx tager du division, så tager jeg multiplikation". Samtidig peger eksemplerne ovenfor også på et utematiseret forhold, nemlig den dobbeltfunktion af såvel muliggørelse som disciplinering i skolen, der i et *læreruddannelsesperspektiv* bør findes rum til at reflektere over¹².

Vanskeligheder ved at sikre systematisk inddragelse og samarbejde om undervisningen viser, at forhold vedrørende lærerarbejdets tilrettelæggelse og rytme skal medtænkes for at begrænse omfanget af "undervisningsassistent" elementet. "Kvalificeret lærertid" blev i afsnittet om forsøgsarbejdets formål af trainee-projektets styregruppe fortolket som, at trainee'er skal være lærerstuderende på 4. skoleår. Følgeforskningsrapporten skal slå til lyd for, at kvalificeret lærertid forudsætter, at trainee'en får rum til og derved bliver i stand til at deltage kvalificeret i skolens og klassens arbejde – det levner positionen som undervisningsassistent ikke meget rum for.

Ad 2) "Vikar"

De fleste trainee'er har oplevet at være vikar i deres trainee-tid. Det synes primært at have været en nødløsning ved sygdom:

En trainee siger:

"Lige de gange, hvor det skete, der var det nærmest nødvendigt, for der var ik' ressourcer til at.. fordi det var lige, der hvor der var allermest sygdom, og så blev de nødt til at bruge mig som vikar i to timer, eller hvor meget det var. Men de er altså gode til at sende en vikar, så vi er to om klassen. Hvis der har været en lærer, der har været syg, så har der været en vikar også i klassen sammen med mig. Og så har det så været mig, der har haft det største sådan overblik over, hvad der skete i de timer dér. Og derfor har jeg kunnet køre forløbet, hvor vikaren så var der også til at hjælpe mig."

Det opleves svært at være vikar, hvis trainee'en ikke har været med til at forberede det, der skal undervises i. En anden trainee siger:

"Hvis jeg nogle gange er mødt op og skulle følge lærerens undervisning for eksempel, så har hun været syg, og så er jeg gået ind, men eftersom at jeg ikke har været en del af den undervisning, så har jeg ikke rigtig vidst, hvad der skulle foregå, og og specielt i det fag hvor man helst sådan lige skal vide, hvor tingene er, og hvad er det vi skal i gang med. Det synes jeg ikke, det har været så sjovt.. der ville jeg gerne have, at jeg kunne sige 'okay, i næste uge der skal jeg stå for det her, og så kan jeg forberede derhjemme'."

12 Se afsnittet Perspektiver på læreruddannelse og trainee-ansættelse.

At være vikar opleves for voldsomt, hvis man er uforberedt, sådan som det er sket, hvor trainee'ens inddragelse i tilrettelæggelse af undervisningen har været minimal. Den uforberedte vikarrolle opleves som uønsket blandt trainee'erne. Planlagte vikarforløb i overskueligt omfang eller fx ved elevsamtaler værdsættes derimod af trainee'erne – en enkelt trainee ville i så fald også gerne have vikar-løn for sit arbejde. Fra klassens og skolens perspektiv repræsenterer trainee'en som "vikar" et både praktisk og kvalificeret alternativ frem for brug af vikarer, som slet ikke kender børnene. Og for trainee'en kan vikarfunktionen måske opleves som et frirum med børnene. Hensyn til trainee, børn og skoleinteresser bør afvejes, og trainee-funktionen må sikres mod for omfattende vikarfunktion og mod alt for pragmatiske interesser for vikardækning.

Ad 3) "Observatør og studerende"

Gennem trainee'ens tilstedeværelse i og uden for klasserummet kan både formelle og uformelle forhold vedr. skole, lærere og elever iagttages og erfares. Flere trainee'er gør sig således iagttagelser af, hvordan den skole, de er trainee på, adskiller sig fra tidligere praktikskoler eller egen skolebaggrund. Det er bl.a. forhold vedr. ressourcer, elevsammensætning, samarbejde, teamsamarbejde, som iagttages, og som giver den studerende et bredere perspektiv på lærerarbejde og skolen som arbejdsplads.

Oplevelsen af at kende skolens eller teamets arbejdsgang og rytme, atmosfære og fornemmelsen af elevernes og lærerkollegernes krav og omgangsformer opfattes af de studerende som en motiverende og engagerende faktor i deres studieforløb og som noget, der understøtter større målrettethed i forhold til at blive færdig som lærerstuderende for at blive ansat som lærer i skolen.

En trainee svarer på et spørgsmål om værdien af trainee-ordningen:

"Det har hjulpet mig så meget, og jeg ved, det kommer til at hjælpe mig, når jeg er færdig, fordi at jeg ved, der er mange af de 4. års studerende, som er færdige her, det er jo dem, jeg har, jeg har studeret med ellers, at de da sådan er nervøse for, 'nu skal de ud dér, og hvad så, hvilke klasser får de, og nu skal de også til at have klasselærerfunktioner, og hvad skal de lige gøre dér, og det har jeg jo slet ikke, altså jeg har slet ikke de der bekymringer, fordi at det er jo det, jeg har lavet det sidste år."

Tilstedeværelse som observatør kan også bidrage til refleksion over undervisningen, læreres og egen måde at håndtere den på. En trainee på mellemtrinnet har denne kommentar:

"Jeg har også lært en del af ham, når jeg ser ham egentligt, hvordan han formidler faget, så har jeg tænkt: Hold da op! Det havde jeg aldrig gjort, men det gav jo

lige pludselig mening. Nu forstår jeg det selv næsten ik' også...Men nogen gange kunne det også være rart at få større refleksioner måske på det."

En anden trainee siger:

"Altså der er nogle ting, jeg har lært ved at observere andre undervise... og det ville jeg jo ikke komme til, hvis jeg bare kom ud i lærergerningen, når jeg var færdig, så på den måde er det jo igen det der med ligesom, sådan jeg selv har kunnet justere min egen lærerrolle eller tage ting med øh i kufferten som altså, som jeg selv vil benytte mig af videre og sådan noget."

Observationerne sættes også i relation til læreruddannelsen. Den samme trainee bemærker:

"Altså når man på alle folkeskoler snakker om, at det er relationskompetencen, der er det vigtigste for en lærer at have med, fordi ellers så kan man ikke lære børnene noget, så synes jeg, det er mærkeligt, man aldrig har hørt om det på seminariet. Og når man snakker cooperative learning, det er en rigtig god måde at undervise på, man får flest børn med som muligt, og jeg har aldrig hørt om det på lærerseminariet, altså jeg synes, det er meget gammeldags.. og det er endda selv om, de har lavet ny læreruddannelse."

Ad 4) "Selvstændighed og situerede udvekslinger"

En trainee i indskolingen beretter om, hvordan hun har samarbejdet med sit team om arbejdet, lige som hun har arbejdet selvstændigt i forbindelse med sit BA-projekt. Hun omtaler også, at hun har haft ansvar for en del af et større fælles musikforløb, mens ansvaret for den daglige undervisning ikke har været hendes.

En anden trainee i indskolingen skriver:

"Jeg varetager ofte undervisningen i fællesskab med de andre lærere og tager indimellem en gruppe elever ud og laver noget særskilt med dem. I den travle elevsamtaleuge varetog jeg undervisningen alene. På ekskursioner er jeg selvskreven til at tage med. I de kommende måneder skal jeg varetage undervisningen i to dansktimer om ugen i klassen. Og muligvis får jeg også mulighed for det samme i naboklassen."

En trainee i indskolingen siger om sin klasse:

"Jeg har ikke selv stået så meget for undervisningen, bortset fra i forbindelse med mit bachelorprojekt, hvor jeg har haft nogle grupper elever ude og fået fuldstændig frie tøjler og rammer, og det har jo været fantastisk, at der bare er sådan en opbakning og en gruppe elever at tage fat i. Og så har jeg ganske få gange, når

klassens faste lærer har været forpligtiget andetsteds, varetaget undervisningen, men det har været nogle få gange.... Vi har været enige om, at jeg ikke skal gå ind og være nogle af de der i forvejen definerede roller, at vi har været sådan rimeligt opmærksomme på at skulle finde ud af, hvordan både jeg som person og jeg som trainee kunne indgå hensigtsmæssigt i netop det her team og netop de klasser... og det er jo rart, at der er den vilje, det er jo det første skridt på vejen ik'... til et godt samarbejde."

Succesoplevelser synes at være forbundet med samarbejde. En anden trainee fra indskolingen fortæller:

"Så har jeg noget dansk, hvor jeg er alene sammen med klasselæreren, og hvor vi kører sådan meget parløb. Det er første klasse, så det er sådan meget med bogstavindlæring. Så kører vi sådan pingpong lidt med hinanden, og jeg tager lige noget lydering af nogle ord... og så går vi rundt og hjælper dem, begge to, laver forskellige øh øvelser, lege på gulvet... Det er sådan meget pingpong, hun har nemlig været rigtigt god til sådan at inddrage mig i planlægningen og sige: Vil du det?... Det er ik' så formelt som til et møde, men altså selvfølgelig, vi sidder jo i alle pauserne sammen og snakker og til teammøde og sådan noget, og mails og sådan noget, så selvfølgelig snakker vi om det... Jeg tror, det er meget forskelligt fra team til team. Hos os, der er det meget sådan: Vi tager den lige; øh.. hvad skal vi lave i dag? Øh.. Jeg havde tænkt mig, vi skulle lave noget projekt. Okay, det gør vi bare, sådan. Jeg er sikker på at de dér lærere, de planlægger det rimeligt meget. Jeg tror nogle gange, så glemmer de at involvere mig i planerne, fordi det er sådan: Nå ja, men hun er der jo bare, ik' af sådan en ond vilje, men at man lidt glemmer det. Så er jeg også med i nulte og første. Og der har vi siddet og planlagt det sammen, hvad vi skulle lave. Og der kører det også sådan meget sådan pingpong sådan: 'Trainee, tager du lige den næste øvelse'... Altså, man kommunikerer hele tiden undervejs og sådan noget.... Men når jeg får lov i dansk for eksempel med bogstavindlæring. Det er sådan helt basalt nu. Det er fedt, fordi jeg sådan, det hér er faktisk noget, jeg ved noget om. Når jeg føler, jeg sådan, altså når man får sådan en succesoplevelse. Så siger jeg: Okay, ja. Du kan faktisk godt finde ud af det dér med at være lærer... Og så fik de lov til at dramatisere teksten foran de andre, og det gik virkeligt dårligt, men eleverne syntes selv, det var enormt sjovt. Og da lærerne kom: Det var en så god idé. Det gør jeg en anden gang så: Yes, den ting har jeg fået stor anerkendelse for... Og nu har jeg lige aftalt med klasselæreren, at jeg har fået nogle timer, som jeg helt selv skal stå for. Der er kommet nogle timer her i foråret, hvor jeg skal lave et eller andet projekt med dem. Og det ved jeg ik' lige, hvad bliver endnu, fordi jeg skal lige skrive den dér bachelor, før jeg kan tænke over det. Men hun var sådan meget: 'Ja, gør det! Hurra.. så slipper jeg for det-agtigt'. Og jeg var sådan: 'Hurra.. ja, det vil jeg rigtigt gerne!' Men alle lærerne havde været sådan: 'Ej, men du må også godt stå for noget selv. Ja-ja, ej men det skal vi også have planlagt'. Og så går tiden, og sådan jeg er vildt overrasket over, at der allerede er gået et halvt år."

I praksis foregår sparring på skolerne som løbende, gensidige udvekslinger i undervisningen og i pauser, mens egentlige diskussioner af planlægning eller evaluering af trainee'ens undervisning ikke kan påpeges. Det er en styrke for såvel trainee som lærer, at korrigerede bevægelser i undervisningsrummet kan udfoldes. Her er tale om situerede erfaringsudvekslinger, som tolærerordningen i skolen giver mulighed for. I denne forstand udfoldes her de positive sider af mesterlæreordninger, som teoretisk har været diskuteret de sidste tiår¹³. På den måde oplæres trainee'erne til at have øje for mange facetter i praksis og udvikle et register af kompetencer, der kan genereres i situationen. Tolærerordningen i skoler hviler sædvanligvis på, at de er to ligeværdige kolleger, der samarbejder om en gruppe elever, hvor der i trainee-ordningen er indbygget et over-underordningsforhold, som det er vigtigt at være opmærksom på. Beretninger om vellykkede samarbejder findes især, når trainee'en indgår som ganske jævnbyrdig kollega med mindre opgaver eller i samarbejde, hvor 'mester' ikke er 'overordnet'.

Skoler er forskellige, også når de er placeret i samme kommune. Der udvikles forskellige delkulturer i forskellige lærergrupper og team, hvilket trainee'ernes beretninger om oplæringspraksis bevidner. Således er team og lærere formidlere af social organisering og skolekultur, som kun til en vis grad forhandles i oplæringen. Et mesterlæreperspektiv eller situeret perspektiv må derfor også vurderes i forhold til bredere sociokulturelle kontekster for ikke at blive 'situationistisk'. Skal forskningen også bidrage med kritiske analyser af skolen og uddannelsens funktion, må vurderingen af trainee-projektet - ud over erfaringer med den organisatoriske tilrettelæggelse eller oplevelse af oplæring på skolerne - også inddrage overvejelser over skolekultur, over professionens og læreruddannelsens interesser og over den bredere sociokulturelle kontekst. Et fokus på hvilken form for "kvalificering(en) af den studerendes uddannelse, der sker gennem facilitering af den studerendes studiejob", sådan som det blev beskrevet i formålet for trainee-projektet, er i denne sammenhæng væsentlig, og vil blive udfoldet i del 3.

Kort om positioner og deltagelsesmåder

De trainee-ansatte giver udtryk for, at det er "spild af ressourcer", hvis:

- man fx blot er til stede ved en filmvisning i en time uden egentlig deltagelse,
- man blot skal holde ro i klassen, for så "kunne en hvilken som helst anden komme ind fra gaden og så holde styr på, om han [eleven] ikke gik ud ad døren",
- læreren kører klasseundervisning i flere timer i træk: "Nu har de den resource ekstra. Og så føler jeg ik', at jeg bliver brugt optimalt i den sammenhæng. Og derfor synes jeg, at det har været lidt forkert at bruge mig på den måde, men altså, hvad kan man sige. Det er jo altså, det er jo svært at bruge mig optimalt hele tiden. Det kan man næsten ik'."

13 Fx Nielsen, K. & S. Kvale 1999 og 2003 samt Elle 2006 og 2000.

Plan for oplæring – plan for arbejdet

Alle trainee'er ønsker at kunne planlægge deres arbejde. De ønsker at blive inddraget mere og tidligere i den løbende planlægning af undervisningen. Der er to væsentlige forhold, der spiller ind her:

1. Forberedelsesfaktoren i udmeldingen om 12 timers tilstedeværelse og 1 times forberedelse til trainee'en (se nedenfor). Den lokale håndtering af denne udmelding har betydning for, hvordan trainee'en kan inddrages, og i hvilket omfang trainee'en kan deltage i relevante møder.¹⁴
2. Trainee'ernes tilstedeværelse på skolen er opdelt; de er der 2-3 dage, men undervisningen foregår også i de dage, hvor trainee'erne ikke er på skolen. Der er nogle gange "vi ik' får snakket om, hvad vi skal lave inden timen begynder, fordi jeg ik' lige var der om mandagen, og timen ligger om tirsdagen. Så får man ik' lige snakket, og så kommer man samme dag, og så.. : Nå ja, i øvrigt øh.. og så improviserer man lidt."

Ad. 1 Forberedelsesfaktor

I aftalen mellem Danmarks Lærerforening og Gentofte Kommune af 1. juli 2009 står: "Den ugentlige arbejdstid i 32 uger er 13 timer. Det forudsættes, at der er et gennemsnitligt ugentlig fremmøde på 12 timer på skolen i de 32 uger, øvrige timer anvendes til forberedelse."

Bestemmelsen om 12 timers fremmøde og 1 times forberedelse ugentligt på skolen har lokalt været håndteret forskelligt. De trainee'er, hvis team har læst reglen om 12 timers tilstedeværelse helt konkret, har ikke været tilfredse med ordningen: Der har ikke været mulighed for at deltage i tilstrækkelig grad i møder uden for den faste tilstedeværelsestid, tid til forberedelse eller hjemmearbejde. Men utilfredsheden er også forbundet med det antal klasser, som trainee'en indgår i, og måden, trainee'en inddrages i teamet på: Den trainee, som har syv forskellige klasser i en udskoling, (hvilket i sig selv kalder på andre slags forberedelser end indskolingen), synes i højere grad at fungere som undervisningsassistent med sine 12 timers tilstedeværelse uden tid til forberedelse. En anden trainee i indskolingen har heller ikke nogen forberedelse; men hendes indgåelse i undervisningen har andre betingelser og opleves anderledes: "Jeg [har] nærmest ik' har noget forberedelse, fordi så ser man, hvor mangler der nogle hænder. Jeg har kun været med til at planlægge idræt. Selvfølgelig er der forberedelse, men jeg har ik' kunnet mærke det endnu som trainee, fordi jeg netop meget er sådan de dér ekstra hænder og de ekstra øjne... Team-mødet, det er to timer om ugen. Så har jeg otte timers undervisning."

¹⁴ Ved skrivning af denne rapport blev det oplyst, at der i løbet af dette første forsøgsår opstod opmærksomhed på problemet fra projektstyrergruppens side, hvorfra der dernæst blev henstillet til en fleksibel opfattelse af fordeling af arbejdstid som ugenorm og årsnorm.

Den første trainee inddrages mindre i den konkrete undervisning og kan dårligere inddrages, fordi deltagelse i møder, planlægning af arbejdet etc. ikke så godt lader sig gøre med de 12 timers tilstedeværelse. Den anden trainee derimod inddrages i sit indskolingsteam og har otte timers tilstedeværelse, men ønsker også trods fleksible tilrettelæggelsesmuligheder mere fleksibilitet i forhold til forberedelse.

En tredje trainee formulerer det således: "i sin helt rene model med 12 timer på børn og en time til mødeaktivitet, så kunne [det] groft sagt lige så godt være første, anden eller tredje års studerende, jeg synes ikke, at den model i sin grundform udnytter en 4. års studerendes kompetencer, det skal man selv definere i teamet."

12 timers tilstedeværelse + 1 times forberedelse har været den udmeldte konkrete tidsfordeling til team og trainee'er. Følgeforskningen peger på, at modellen må genovervejes; dvs., om der er tilstrækkelig forberedelsestid til trainee'erne, hvis de skal indgå på kvalificerede og kvalificerende måder i skolens arbejde, og hvornår forholdet 12 + 1 er den rigtige konkrete tidsfordeling (jf. diskussionen af de fire ovennævnte positioner). De trainee-ansatte har svært ved selv at bede om mere forberedelsestid væk fra skolen for, "så virker det som om jeg ikke er glad nok for mit job", som det udtrykkes.

Ad. 2 Opdelt tilstedeværelse

En trainee i indskolingen har været i tre forskellige klasser på de forskellige dage: "Jeg har været i én klasse tirsdag, én klasse onsdag og en anden klasse torsdag." Det er først for nylig gået op for trainee'en, at det at være i tre forskellige klasser på tre forskellige dage gør planlægning vanskelig, fordi en kontinuitet i forløbet ikke kan opnås. Fordelingen på tre klasser opvejes i nogen grad af, at det er samme team: "Nu er det så godt nok tre forskellige klasser, men det er stadig samme team." Inddragelsen af denne trainee i undervisningen har været tilrettelagt "meget sådan ud fra elevernes perspektiv hidtil"; hvilket alt andet lige er et andet perspektiv end et oplærings- og uddannelsesperspektiv.

Den praktiske afstemning af hverdagens små rutiner og regler besværliggøres, når trainee'ernes tilstedeværelse er opdelt. En trainee forklarer:

"Jeg kan godt mærke, at jeg er lidt uden for systemet nogle gange. Nu begynder vi at arbejde med dét her, eller nu laver vi regler om, at man skal sidde på sin plads, når man spiser frokost. Hvis jeg ikke får det at vide, så... på den måde så er man lidt udenfor nogle gange i det der system."

Den opdelt tilstedeværelse tackles i forhold til selve undervisningen af en anden trainee på mellemtrinnet sådan, at lærer og trainee har tilrettelagt parallelle forløb inden for samme undervisningsemne: "Vi har så indarbejdet det sådan, at det handler ret meget om det samme. Så vi har struktureret det sådan, at det giver et

kontinuerligt billede.” Her indgår trainee’en i undervisningen på baggrund af fælles planlægning og forberedelse.

På en skole findes et skema på nettet, hvor trainee’erne kan skrive, hvornår de vil kunne være på skolen i den næste tid. En sådan tidsorganisering værdsættes af lærere og trainee’er, fordi der på den måde vil kunne tages gensidige hensyn og planlægges i forhold til begge parter travle perioder på skole og læreruddannelse med BA-opgaver, emneuger og trainee’ernes forberedelse af undervisning:

”Hvis jeg forbereder mig til noget, så tager jeg det bare fra mine timer... Jeg har lavet sådan et eller andet Excel-ark, hvor jeg skriver, hvor mange timer jeg er der om ugen, og hvor meget jeg skal være der i alt, og hvor meget plus-minus der er på hver uge. Sådan et kunne også være rart at blive præsenteret for, når man starter. Det er noget med, at nogle uger er pressede på seminariet, og så skal man have mulighed for at være dér og ikke her, men de timer skal man jo stadig læse herude, så det skal man jo kunne holde styr på på en eller anden måde. Jeg siger jo til dem nogle uger før, på tirsdag skal jeg til eksamen, så der kommer jeg altså ikke. Der har jeg overhovedet ikke oplevet noget problem, så er det jo bare, at jeg er der mere på nogle andre tidspunkter.”

En anden trainee fortæller:

”Der er en stor forståelse for, at jeg faktisk er studerende. Så jeg kan sige: Ja, jeg er faktisk ved at skrive bachelor, er det okay, at jeg ikke kommer den dér uge, jeg lægger nogle timer på et andet tidspunkt? Selvfølgelig. Det kan man godt.”

Da der ikke er kontinuitet i trainee’ernes tilstedeværelse, er det vigtigt, at teamet sammen med trainee’en overvejer, hvordan og hvorfor trainee’en kan inddrages i undervisningsforløb og med stigende grad af selvstændighed til trainee’en. Gensidig og jævnlig forventningsafstemning om deltagelsesmåder tidligt i forløbet kan koordinere bestræbelserne.

Om planlægning

Af ansøgning til Undervisningsministeriet fremgår det, at teamet er reference for trainee’erne vedrørende det faglige og sociale undervisningsindhold i forhold til eleverne. Teamet medierer m.a.o. mellem elever og trainee i forhold til undervisningsarbejdet. Den ansatte lærer/team har slutansvaret for børn og undervisning. Der står endvidere, at trainee’en deltager i teamets planlægning af undervisning og aftaler om arbejdsfordeling, og at teamets medlemmer vejleder trainee’en i relevant omfang i forhold til aftalte opgaver. De trainee-ansatte synes at vide, at ansvaret er placeret hos lærer/team: ”Og der er der måske nogle ting, jeg måske godt kunne være bedre til og måske blande mig lidt mere i. Men omvendt har jeg også sådan tænkt: Ej, det er deres, det er noget, de har besluttet, og.. så holder man

sig til det." I forhold til trainee'ernes inklusion, anerkendelse og adgang til samarbejde og frihedsgrader har de trainee-ansatte bl.a. følgende forslag til forbedringer:

- "lærerne kan tænke os lidt mere med i undervisningen.. generelt. Og måske lave nogle metoder, som er mere til to lærere
- opstarten skal tilrettelægges i fællesskab, sådan at trainee'en inddrages bedre, med større fleksibilitet
- større fokus på, hvad man kan lave, når man er to lærere samtidig."

En trainee udtrykker det således:

"at være en større del af planlægningsarbejdet, så man kan være til stede på sådan lidt en mere konstruktiv måde, når man er i klasseværelset, og man kan tage nogle valg og selv være med til at tage nogle beslutninger, fordi det er hermed, at man træder ind i en klassekultur, som er skabt, og den skal man så på en eller anden måde glide ind i og være en del af, men stadigvæk gøre det ud fra de rammer, der er udstukket af den faste lærer i klassen. Og hvis man ikke er en del af planlægningen og overvejelserne bag, så bliver det enormt svært at navigere i som trainee, og det bliver svært at være tydelig over for eleverne."

De ansatte trainee'er beretter imidlertid også om en gradvist øget indlemmelse/inklusion i teamet med (mulighed for) øget grad af deltagelse og selvstændig med ansvar:

"De bliver alle sammen bedre og bedre hele tiden til at give det fra sig og sige: Okay, jeg stoler på, at du kan gøre det. Og så må det briste eller bære. Og så får jeg lov til at prøve det i praksis og får lavet nogle fejl indimellem, nogle åndssvage ting. Og får også nogle gange lavet noget, der er vildt godt, og hvor de kommer sådan bagefter: Nå, wauw, jamen det, det havde jeg slet ik' tænkt på, man kunne gøre. Det var da en god idé. Så de er også gode til at give ros og sådan, og det er også okay, når tingene falder fra hinanden. Altså, fordi det gør de jo.. indimellem."

Refleksionspraksis på skolen

Lærerne kommenterer efter trainee'ernes udsagn på trainee'ernes konkrete tilstedeværelse: måder at være sammen med børnene og arbejde med dem på. Det er mindre tydeligt, om trainee'erne bidrager til skolens refleksion over skolens egen praksis. Generelt holder trainee'erne sig tilbage for at kommentere på kollegers undervisning:

"Det har ikke noget med dem at gøre egentlig, et eller anden med: 'jeg ved jo ikke så meget, og tør jeg nu sige, eller er det i orden at sige de og de ting, og det synes jeg stadig er svært ik'... og jeg tror egentlig ikke, det ville blive taget ilde op nogen steder... de har også undervist i så og så mange år i forhold til mig."

Der er eksempler på, hvordan trainee'ers undren eller initiativer giver andre perspektiver på skolen. En trainee kan berette, at vedkommende til ansættelsessamtalen ikke anså antallet af tosprogede på Bakkegaardsskolen som noget særligt problem. Denne trainee var i sin egen skoletid selv en af tre etnisk danske elever i sin klasse. Ved ansættelsessamtalen tematiserede skolen imidlertid netop de tosprogede forhold som en udfordring.

En anden trainee fortæller:

"Læreren har spurgt mig, 'vil du ikke prøve at lave et lille stykke undervisning i det her, fordi det ved jeg ikke selv, hvordan jeg egentlig skal gøre. Jeg har prøvet det her i så mange år, og det virker ikke rigtigt ordentligt, så vil jeg gerne prøve at se, hvordan en næsten nyuddannet lærer tackler det.' Og det var så en stor udfordring, men det var meget sjovt, for så kunne han observere på min undervisning og se, hvordan jeg gjorde.

I: Synes du det gik, som du havde håbet?

Trainee: Ja, det synes jeg. Jeg synes, det gik rigtigt fint."

En tredje trainee derimod siger:

"Vi skulle komme med et frisk pust fra seminariet, eksempelvis at komme med noget, bidrage med noget nyt, noget nytænkning og sådan noget, det synes jeg ikke, der har været mulighed for at komme ind med, fordi mange af de timer, jeg deltager i, er med en nyuddannet lærer ik', som selv lige skal finde sig til rette."

Ved observationen af en trainee noterede jeg følgende: 'Drengen "Kim"¹⁵ var ny for trainee'en, fordi Kim går i en anden klasse end den, trainee'en sædvanligvis er knyttet til. Men ved denne særlige lejlighed, hvor skemaet er brudt op, kommer trainee'en undervisningsmæssigt tæt på ham: Han opfordrer og insisterer over for Kim. Og Kim er tilfreds med, at trainee'en er hos ham: 'Jeg har ledt efter dig overalt', siger Kim, da trainee'en på et tidspunkt var gået ind til en gruppe i klassen. I frikvarteret drøfter trainee'en Kim med en anden lærer, som fortæller, at drengen ikke kan finde ud af det. Trainee'en fortæller om sin oplevelse: drengen kan godt, hvis trainee'en er over ham. Den trainee-ansatte har i denne situation været medvirkende til at nuancere blikket af Kim, som andre lærere måske har svært ved at opnå i hverdagen med de mange elever.

En fjerde trainee beretter om, at perspektivet er blevet udvidet:

¹⁵ Navnet er fiktivt.

"Jeg kan godt tvivle på mine kollegaers måde at gøre tingene på og tænke: Ej, ved du hvad, det dér tror jeg ik' på, kommer til at fungere. Jeg er ret ydmyg i forhold til det her job. Så.. jeg må godt tænke det, men jeg siger det ik'. Og så nogle gange, så fungerer det. Selvom jeg tænker, det kommer ik' til at fungere. Og nogle gange så fungerer det ik', og så tænker jeg: Nå ja, okay. Så lader jeg være med at gøre det selv en anden gang. Fordi jeg er godt klar over, jeg ik' er ekspert. Og jeg suger jo til mig af viden og måder at gøre det på. Det er jo smart det dér. Og det kan man godt sådan.

I: Har I nogen rum, hvor I deler den slags refleksioner, drøfter sådan nogle ting?

Trainee: Nok ik' så meget, som jeg ville ønske. Jeg er hele tiden interesseret i at udvikle mig selv, så jeg reflekterer meget over, hvad jeg gør. Men det er ik' altid, jeg får så meget tilbage fra de andre. Måske skal jeg bare bede om det i virkeligheden. Men jeg tror, fordi de ser mig som.. som en del af det, som en kollega, og ik' som én, der sådan skal bedømmes, og kigges på, som hvis jeg var i praktik, for dér havde jeg jo fået masser af feedback på, hvordan jeg gjorde tingene. Som man godt kan bruge, rigtigt fin, konstruktiv kritik. Og som også er dejligt at få, når man er i praktik. Men det får jeg ik' som trainee, fordi jeg netop er kollega, tror jeg. Det er nok det..."

Team og mentor

For nogle trainee'er har refleksionsrummet været med skolens mentor:

"I: Så det er i virkeligheden dér, hvor refleksionsrummet er?

Trainee: Ja, rigtig meget. Det har været meget godt at kunne komme ud af teamet. Dernede sidder vi nogle andre, hvor man kan vende nogle andre problemstillinger."

Teammøderne "handler jo om tusind ting på én gang ik'." Teammøder handler om skolehverdagen og konkrete ting, hvorimod mere overordnede refleksioner over undervisningen, trainee'ens indsats,, eller hvad der evt. kunne gøres anderledes, ikke synes at kunne finde plads her.

"I: Hvordan får du feedback på det, du har været med til?

Trainee: Jamen det har desværre også været sådan meget ad hoc, det bliver ordnet i frikvartererne, hvis der lige er fem minutter til overs i et teammøde eller sådan noget, men ikke noget, der sådan er... vi sætter os ned og snakker."

En anden trainee siger bl.a.:

"Selvom det er skide hårdt, når man er i praktik, og man hele tiden bliver konfronteret med, hvad man gør, og bliver tvunget til at reflektere, så er det jo dér, man flytter sig, og det man lærer noget af. Og det kan jeg mærke, det frustrerer mig lidt, at det ikke er... jeg havde troet, det havde været en mere tydelig del af det her [trainee] job... Især til de teammøder, jeg har været med til, bliver der ikke reflekteret på sådan et særlig højt niveau, men der bliver da argumenteret for, hvorfor de gør, som de gør, og hvorfor... Men hvorfor er det lige, vi laver det her undervisningsforløb, sådan refleksionerne bagefter, hvad kan vi gøre anderledes, hvorfor er det lige det her, vi vælger, hvorfor er det lige [dette] og ikke noget andet, vi arbejder med. Det hører jeg i hvert fald ikke, så foregår det, når jeg ikke er der."

En trainee fortæller om sin introduktion til cooperative learning:

"Det praktiserer de meget hér. Og jeg var da glad for, at jeg kom ind lige i den periode hér og har lært det, fordi de startede med projektet hér fra i år af.. hvor jeg så også selv har været med. Og på lige fod egentlig med lærerne, hvor vi prøvede nogle forskellige ting. Og i sådan en ny fase altså, jeg var på lige fod med egentlig lærerne på det punkt. Det har vi praktiseret meget hér, hér ude på skolen. Og det, det ville jeg aldrig have lært ... på seminariet."

Trainee'er beretter, at skolerne drøfter og praktiserer nyere tiltag, som har med fx læringsstile, classbuilding eller cooperative learning at gøre: "Så har de meget med cooperative learning, og det har også givet mig rigtigt meget, at følge", fortæller en anden trainee, "jeg synes det er rigtigt godt, jeg har lært meget af det... jeg er også begyndt at bruge det selv, i min undervisning, når jeg har dem selv alene."

Praktik – trainee-ansættelse

Praktik bliver såvel påskønnet som ikke påskønnet af trainee'erne. Alle trainee'erne udtrykker, at i trainee-arbejdet bliver man på en anden måde del af hverdagen end i praktik. Man når at lære skolen, kolleger, klasserne og børn at kende på helt andre måder: "så man faktisk kan gå ind og gøre en forskel og ikke kun dygtiggøre sig selv," som det siges af en trainee. En anden trainee siger:

"jeg har hele tiden en fornemmelse af, hvad der sker, og jeg bliver sådan informeret i forhold til, hvor der for eksempel er nogle problemer omkring nogle af børnene. Og det når man slet ikke i en praktik, og det bliver lidt for min egen skyld, at jeg skal ud og prøve noget af i praktikken, som jeg har arbejdet med på seminariet, uden at man får en eller anden fornemmelse af, hvad skolelivet eller lærerlivet ellers er."

Trainee'er har ret forskellige perspektiver på læreruddannelsens praktik, hvilket må antages at hænge sammen med deres forskellige betingelser og erfaringer.

Perspektiverne peger på dilemmaer - fra at praktikken er 'kunstig' med flere (urealistiske) uger til at planlægge et lille undervisningsforløb, til at man lærer meget af den. En trainee i udskolingen siger:

"Praktik, det er enormt falskt, på sine måder er det også okay, at det er falskt, men det er jo et eller andet, man [som studerende] har stillet op. Så sidder man på seminariet, og så laver man sådan et kæmpe projekt, og man laver sit eget undervisningsmateriale, og man laver plancher, og man laver alt muligt, som er, synes jeg, fuldstændigt urealistisk. Når man kommer ud [som uddannet lærer], så bruger man ikke så mange arbejdstimer på at lave et undervisningsforløb til fire uger. Så jeg synes, at trainee-jobbet giver et mere realistisk billede af folkeskolen... Man bliver vejledt på, hvordan man underviser [i praktikken], men det er også bare noget materiale, som ikke er så relevant, synes jeg. Det er en eller andet form for projekt man har stillet op, og det er egentlig mere lavet for underviserne på seminariets skyld, synes jeg, end det egentlig er for vores... Så jeg synes, man gør det mere for at få det der stempel og komme videre, end man gør det for at lære noget."

Mange trainee'er nævner, at i praktik er den studerende selv i fokus, kan afprøve sine projekter og få feedback. Det er her, man bl.a. erfarer, hvor svært det er at undervise:

"Det med at bruge rigtig lang tid på at planlægge noget og sætte sig ind i et emne og overveje, hvordan underviser vi i det, og snakke om det bagefter, det får jeg ikke, når jeg er trainee, det er der ikke tid til. Og det synes jeg, er det gode ved praktikken."

Praktikken anses for at være i nogen grad 'kontekstuafhængig'; praktikundervisningen tilrettelægges "uafhængigt af, hvilke elever, man egentlig skal undervise", hvorimod trainee-ansættelsen med den lange tidshorisont åbner for helt andre deltagelsesmåder. En trainee i indskolingen skriver: "I praktikken havde jeg mere fokus på faglighed, hvor jeg som trainee arbejder mere med at få en skoledagligdag til at hænge sammen og arbejder med trivsel.". Det værdsættes af alle trainee'er, at de som trainee'er finder ud af, hvad der kan lade sig gøre i skolens almindelige hverdag og får et tilhørsforhold til eleverne:

"Eleverne ved jo godt, at du er her nu for et år. Og du er ik' bare én, der står i svingdøren og siger farvel efter fire uger, som det er normalt i praktikken ik' også? Der kommer også et andet lærer-elev forhold dér."

Disse trainee'er vurderer, at trainee-ansættelsen, som de selv har valgt, giver dem relevante kundskaber for senere lærerarbejde. Selv om praktikken her på 4. årgang af flere studerende i tilbageblikket anses for at være urealistisk, er det ikke det

samme som, at praktik ville kunne undværes. Den har sin relevans især tidligere i studiet for disse studerende; og der kan ikke på baggrund af denne lille gruppe studerende generaliseres på praktikordningen i almindelighed.

I praktik på samme skole

Dyssegaardskolen er ikke praktikskole for et bestemt læreruddannelsessted, mens Bakkegårdsskolen er praktikskole for Blaagaard/KDAS og Ordrup Skole for Zahle. Det betyder, at læreruddannelsens praktik allerede er aftalt med og placeret på skolerne og i forskellige perioder. Denne forhåndsplacering af praktik har medvirket til beslutningen om, at trainee'erne skal i praktik på samme skole, som de er trainee'er.

Flere af de trainee'er, der har praktik på samme skole, som de er ansat på, peger på, at det har været et problem, at deres medpraktikanter ikke fik den sædvanlige introduktion til skolen ved starten på deres praktikperiode. Dette introduktionsarbejde synes at have hvilet især på de trainee-ansatte selv, og de medstuderende, der kommer udefra, kan føle sig udenfor: "Og så følte hun [den tilkomne praktikant] sig netop sådan lidt dum og lidt lille og sådan talt lidt ned til i virkeligheden." Men der findes også eksempel på en trainee, der siger, at den medstuderende i praktikken ikke havde nogen større problemer med, at der var en allerede indarbejdet trainee samme sted.

Trainee'erne oplever det som problem, at de skifter position og bliver praktikanter i andre team: Hvis man som trainee skal i praktik på samme skole, fordi skolen er nødt til at organisere sig sådan, risikerer den trainee-ansatte at komme i praktik i et team, der er blevet pålagt opgaven frem for at ønske den, hvilket ikke er de bedste indgangsbetingelser.¹⁶

Nogle trainee-ansatte har haft svært ved at bevæge sig fra den ene til den anden position som praktikant/trainee. En trainee siger om sin praktik på skolen:

"Det var godt, fordi jeg lærte nogle nye mennesker at kende.. Det er så det eneste positive, jeg vil sige om det. Fordi det var i virkeligheden ret akavet at skulle op i praktik hos nogle, der i virkeligheden også var mine kollegaer... Den ene dag var man kollegaer og skulle til julefrokost sammen, og den anden dag så var de faktisk mine overordnede. Og det var en ret ubehagelig identitetsmudring af ting, som jeg ik' synes særligt godt om."

Nogle trainee-ansatte giver udtryk for bekymring for, at bedømmelsen af deres indsats som praktikanter skulle tage farve af, at praktiklærerne på forhånd kender praktikanterne eller ved, at de er trainee'er på skolen. Det dobbelte forhold:

¹⁶ Ved rapportens afslutning blev det oplyst, at trainees ikke længere vil komme i praktik på deres trainee-skole.

ansættelse & praktikant kan give vanskeligheder, fx hvis en trainee ikke skulle bestå praktikken, fordi det så af alle ville blive oplevet underligt at vende tilbage til trainee-jobbet. Der kan således argumenteres for det ønskelige i, at trainee'erne kommer i praktik på en anden skole end dér, hvor de ansat som trainee'er. Klarere skillelinjer mellem praktikanttid og ansættelse vil betyde, at et evt. ikke-vellykket praktik- eller trainee-forløb ikke virker ind på vurderingen af hinanden.

Opsamlende kommentarer på 2. del

Trainee-ordningen bør være overskudsorienteret; trainee'er bør ikke sættes ind, hvor der er problemer i skolerne.

Lærere som trainee-vejledere er en ny funktion, der skal udvikles, fx i samarbejde med læreruddannelserne.

Praktik bør – og vil i Gentofte Kommune fremover blive det - placeres på en anden skole end den, hvor de studerende er trainee'er.

Trainee-projektet

Trainee-projektet er et forsøgsarbejde og undgår derfor ikke begyndervanskeligheder og særlige startbetingelser, fordi projektets opstart ikke gav tilstrækkelig tid til forberedelse lokalt. Beretninger fra lærere, praktikkoordinatorer og trainee'er om, hvordan opstarten er foregået og hvilke overvejelser, der har været gjort om forsøgsarbejdet ved dets start, peger på, at projektet havde vundet ved en tidligere og mere omfattende orientering og inddragelse af de personer, som direkte har med trainee'er at gøre i det daglige. I særlig grad kunne projektet have brug for løbende drøftelser af forholdet arbejde/uddannelse for trainee'er, som der ikke har været tilstrækkeligt fokuseret på eller gennemreflekteret. Spørgsmål om hvordan, hvor og hvorfor, de trainee-ansatte skulle indgå i arbejdet som led i deres egen uddannelse og hele uddannelsesformålet med deres tilstedeværelse på skolen, synes at spille en for sekundær rolle i teamene - og på læreruddannelserne.

Trainee'ernes start på skolen

Skolens forberedelse på, at der kommer trainee'er, angår hele måden, de bliver modtaget og inkluderet, kan deltage og øve indflydelse på. Der efterlyses klarere retningslinjer for og beskrivelser af, hvad trainee-arbejdet består i, og hvem der tager hånd om introduktion, initiativer til (gen)forhandlinger om fagfordeling, tilstedeværelse og forberedelse. Der efterlyses også mulighed for mere fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb. En trainee fortæller, hvordan hun helst så starten på trainee-ordningen tilrettelagt: "Sådan lidt tryghedsnarkoman-agtig, tror jeg. De første uger, tror jeg, jeg ville have det godt med at følge enten den person, man så har som kontaktperson, eller en anden lærer i teamet og følge dens hverdag." – hvilket er en anden start end den, som teamrepræsentanterne kunne berette om under overskriften "Opstartsvilkår og udfordringer" på side 25.

Skolens forberedelsesmuligheder bestemmes imidlertid også af, hvornår læreruddannelsen melder ud, hvilke dage trainee'erne skal være på læreruddannelsen – og dermed hvilke dage, der er til rådighed for skolerne. Denne udmelding kom iflg. teamrepræsentanterne meget sent i 2009, og læreruddannelserne opfordres til hurtigere udmelding.

Om tid og planlægning

De fleste trainee'er har savnet flere "strukturerede møder", teammøder etc. En enkelt trainee er med til "samtlige teammøder (2 timer om ugen) samt forældre-møder og forældrearrangementer." Andre afstår fra deltagelse i møder, der lægges på dage, hvor de ikke er til stede, om aftenen etc. Kommune, skoleledelse og team bør have øje for løsninger på problemet med placering af møder (teammøder etc.) på dage, hvor trainee'en er på skolen og kan deltage.

Teamets planlægning bør reflektere, at trainee'en har begrænset mulighed for tilstedeværelse på skolen, og kontinuitet i undervisningen evt. med særskilte undervisningsforløb som trainee'en gradvist kan stå for.

Teamet må indstille sig på egentlige planlægnings- og vejledningsforløb sammen med trainee'en, således at afhængigheden af usystematisk frikvarterssparring og -planlægning nedtones

12 timers tilstedeværelse + 1 times forberedelse for trainee'er har været den udmeldte konkrete tidsfordeling til team og trainee'er. Følgeforskningen peger på, at denne tidsfordelingsmodel må genovervejes; dvs., om der er tilstrækkelig forberedelsestid til trainee'erne, hvis de skal indgå på kvalificerede og kvalificerende måder i skolens arbejde, og hvornår forholdet 12 + 1 evt. måtte være den rigtige konkrete tidsfordeling (jf. diskussionen af de fire ovennævnte stiliserede positioner).

Der er enkelte eksempler på, at også planlagte trainee-deltagelser kan være vanskelige at få til at fungere efter hensigten. På et fælles møde mellem trainee og team blev der lagt et skema for en uge med elevsamtaler: "Så fyldte vi så mine dage op med en hel masse fag, men så var der mange, der glemte, at jeg skulle være der... det har da også været irriterende at møde ind kl. 8 i det her vejr, og så har de glemt, at jeg skulle være der, og har ikke planlagt det. Og så skulle man sidde der i to timer og lave ingenting, fordi så var der alligevel ikke brug for mig."

På skolerne er det oplyst, at der gives 6-8 timer i alt til teamet/teamrepræsentanten til arbejdet med 'deres' trainee på et år. Det kan overvejes, om der er afsat tilstrækkelig tid til teamets samarbejde med trainee'en, eller om deres indgåelse i arbejdet og deres bidrag til at udføre pædagogiske opgaver udligner den ekstra tid, de samtidig trækker på i teamet.

Om forskellige trainee-positioner

Der skal fra følgeforskningen peges på, at spørgsmålet om, hvordan og hvorfor de trainee-ansatte skal indgå i arbejdet på bestemte måder som led i skolens og deres egen uddannelse, sjældent synes at have været tematiseret. Skal ovenstående fire forskellige stiliserede positioner: "undervisningsassistent", "vikar", "observatør og studerende" og "selvstændighed og situerede udvekslinger" gives samme ret i trainee-forløbet, hvis de studerende skal deltage kvalificeret og kvalificerende? Skal vægtningen imellem positionerne overlades til det konkrete samarbejde, eller skal der udstikkes retningslinjer herfor? De studerendes beretninger tyder på, at der er en overvægt af de to første positioner også langt hen i forløbet, mens gradvis jævnbyrdighed i teamet med gradvis overdragelse af ansvar findes, men er mindre fremtrædende.

Om forventningsafstemning

Team og trainee'er opfordres til hurtigere og løbende at lave forventningsafstemninger med hinanden og aftale møder med gradvis inddragelse af og selvstændighed til trainee'erne. En trainee, som selv angiver at være i et "velfungerende team", har ikke været draget ind i planlægning i nævneværdigt omfang:

"Det har manglet, og det kan selvfølgelig være både mig og teamet, der ikke har været gode nok til at snakke sammen om det, men for fremtidige trainee-ansættelser - og det har vi sådan set også påpeget flere af os, til nogle af alle de andre møder, vi har været til - at der bør lægges op til rigtig tidligt i ansættelsen en forventningsafstemning og en snak om, hvordan man skal indgå. For mig er det at finde min læreridentitet og overhovedet at få noget ud af det her, hvor jeg står i forhold til undervisningen og sådan noget, en stor del. Det der med at kunne være med til at planlægge, udføre og evaluere, det har manglet. Fordi der sker så meget de første måneder med, at man skal vænne sig til en ny skole og til nye elever og nye kollegaer og et nyt sted, og man er 4. års studerende, og det hele er sådan noget afsluttende noget, så er det rigtig svært, synes jeg, at gå ind og sige hey, kan vi lige snakke om vores forventninger til hinanden, og jeg kunne egentlig godt tænke mig at være med i noget mere planlægning. Det er sådan kommet hen ad vejen heldigvis, fordi, igen, det er et godt team ik'."

Om samarbejde

"Team-samarbejde er et hit, når det fungerer", lyder et udsagn. Trainee'er ønsker generelt, at deres team er opmærksomme på, gør brug af og inddrager de erfaringer og kompetencer, trainee'erne har, i arbejdet. Overskueligheden, samarbejdet og fælles tilrettelæggelse fungerer ifølge de trainee-ansatte bedst i små team, hvor antallet af samarbejdende lærere er mindre, således at planer, aftaler og ændringer kan kommunikeres lettere.

Der efterlyses større fokus på, hvordan samtidig tilstedeværelse af to lærere kan løfte undervisningen, og hvordan systematisk inddragelse af og samarbejde med

trainee-ansatte i undervisningen kan begrænse omfanget af "undervisningsassistent" og ureflekterede "vikar"-elementer.

Om at af-naturalisere perspektivet og tænke teoretisk

Det synes at være især den konkrete tilrettelæggelse af undervisning og skolehverdag, der inddrages i refleksionen med de trainee-ansatte; hvorimod skolernes udviklingsarbejde eller fx pædagogisk-metodiske tiltag som fx cooperative learning ifølge de trainee-ansattes beretninger ikke kan spores som fælles refleksionstema. Det er forståeligt. Men trainee'er er under uddannelse, og refleksioner over betydningen af forskellige tiltag hører også til under uddannelsen. Mere overordnede bestræbelser på at tematisere og af-naturalisere etablerede synsmåder, der 'fortæller' os, hvordan skole skal 'gøres', hvordan børn skal håndteres, lære og udvikle sig, hvad der anses for 'normalt' og især, hvad der anses for 'ikke-normalt', vil have svært ved at finde plads i skolen, hvor det handler om at få en hverdag til at fungere med børn og voksne. Her er læreruddannelsen det sted, hvor de forståelsesformer, der udfolder sig i skole, hverdagsliv og videnskab, især kan sættes til debat. Hvad er det, som ikke (kan) siges på skolerne om arbejdet, børn, elever.

Spørgsmål som: 'Virker' læringsstile, cooperative learning etc., hvordan og hvorfor skal fx stå til debat i en uddannelse. Rasmussen (2009) skriver fx: "Elevernes læringsstile eller intelligensprofiler er et kriterium for deling, der nyder stor opmærksomhed og popularitet. Det sker til trods for, at der i tider, hvor evidensbaseret praksis efterspørges, ikke foreligger den ringeste dokumentation for, at sådanne kriterier fører til, at eleverne opnår det bedst mulige udbytte af deres skolegang". Pointen her er ikke at gå ind i en debat om evidensforskning etc., men at pege på, at trainee'er må have mulighed for rum for sådanne refleksioner, hvor deres erfaringer fra praksis kan tematiseres og reflekteres over. Som en lille illustration: En trainee fortæller:

"Jeg kan tage nogle elever ud af klassen, det har jeg gjort indimellem, hvor der er et behov for, at de kan sådan være med i undervisningen, så er jeg nødt til at gå ind og undervise dem enkeltvis. Og altså derfor kan man sige, at hvis man vil undervisningsdifferentiere og har dét som behov, så er, altså så er jeg nødt til at være dér for at kunne tage de elever ud..."

I: Drøfter I, hvordan man undervisningsdifferentierer, skal det foregå i klassen, skal det foregå uden for klassen? Skal de gode elever være med til at løfte dem, som måske har svært ved det?

T: Vi har jo sådan et projektrum, som ligger lige ved siden af klassen på den anden side, hvor elever, som måske har svært ved det, kan blive taget hen og kan få noget støtte.

I: Så det foregår mest uden for klassen?

T: Ja, egentligt gør det.”

Sædvanligvis anses undervisningsdifferentiering for at være en differentiering af undervisning; ikke en differentiering eller udskillelse af elever. Opdeling af elever kan være rimelig; ovenstående skal blot fungere som en lille illustration af, at skolens hverdag og overordnede måde at organisere og forstå sin hverdag på, opleves som selvfølger. Sådan må det være i hovedparten af tiden. Refleksion af de selvfølgeligheder, vi alle betjener os af, og hvad de i skole- og uddannelsessammenhæng betyder for elever og fællesskab, er det, der menes med at tænke teoretisk og af-naturalisere perspektivet. Her har læreruddannelsen en central betydning i forhold til at kvalificere den studerendes uddannelse ved at forholde sig undersøgende til diskurser i praksis og de dilemmaer, lærere og studerende befinder sig i; også når de udvikler praksis. Refleksionsrum og -praksis bør tænkes ind på skole og læreruddannelse, hvis trainee-ordningen skal være uddannelsesrelevant.

Trainee og læreruddannelsen

Læreruddannelsens formål

Især den tidligere omtalte undervisningsfaglige viden har i mange år stået til debat, fordi folkeskolens undervisningsfag, men også de pædagogiske fag, både er videnskabsfag og dermed orienteret mod universitær faglighed og undervisningsfag. I læreruddannelsens formål står:

- § 1.* Uddannelsen har til formål at uddanne lærere til folkeskolen og tillige at give et grundlag for anden undervisning.
- Stk. 2.* Uddannelsen skal give de studerende den faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling, der er nødvendig for at kunne virke som lærer, og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.
- Stk. 3.* Uddannelsen skal give de studerende grundlag for videreuddannelse.

I læreruddannelsens formål ses således flere hensigter; læreruddannelsen skal både uddanne ”lærere til folkeskolen” og ”give de studerende grundlag for videreuddannelse”. Læreruddannelsens sigte er således flertydigt med en arbejds- eller professionsorienteret dagsorden og en orientering mod videreuddannelse. Som Weber beskriver det (2010), er det relativt nye begreb om professions-bachelor dobbelt: det rummer en mere præcis orientering mod arbejdet samt en akademisering i form af en motorvej fra professionsbacheloren til en ph.d. – og det er modsætningsfuldt.

Professionsbachelorreformen kan tolkes (som fx Johansen et al. 1998) som en bestræbelse på at rette professionsuddannelsernes indhold og arbejdsformer mere

eksplicit mod de centrale forhold i professionen. Baggrunden herfor er bl.a., at lokale og personlige præferencer undertiden havde været mere rettet mod læreruddannelsesstedets eller fagets egne traditioner end mod det lærerarbejde, de studerende skulle kvalificeres til.

Skelner man som Weber 2010 mellem tre forskellige grundlag for seminariernes undervisningsfag, findes der fag med grundlag i klart definerede 1. *videnskabsfag* (sprog, litteratur, psykologi), fag med grundlag i 2. *kultur og kunst* (musik, drama, værksted) og 3. *praktikken* med den tavse viden, som formidles på arbejdspladsen. ”De forskellige grundlag medfører radikalt forskellige syn på, hvad læring er, og hvordan den foregår. Hvilket ikke altid er krystalklart for de studerende.” (Weber 2010).¹⁷ I nærværende rapport er en sådan analytisk skelnen relevant, med den tilføjelse at videnskabsfag som teori(er) har en socialhistorie. De er blevet til under bestemte betingelser, og også her må der kalkuleres med en tavs viden i form af de ikke-bevidste formationsregler for hvilke udsagn, som accepteres som meningsfulde i en bestemt historisk periode. Teori er fremstillinger, tolkninger og rekonstruktioner af virkeligheden - ikke kopier af den. Også praksis – og praktik – har en socialhistorie og vil analytisk kunne siges at implicere såvel ikke-bevidste formationsregler i og for praksis, (de selvfølgeligheder, vi uden at vide det betjener os af i hverdagen), og de praktiske ræsonnementer, der, som kontekstbundne hensyn til sociale, politiske, økonomiske etc. betingelser, vurderer konkrete problematikker i forhold til det, der skal gøres, (men ikke forklares). Pointen her er kort fortalt, at teori lige som praksis må siges at implicere såvel ekspliciteret som tavs viden.

Læreruddannelsesstedernes inddragelse i tilrettelæggelsen af trainee-konceptet

De to læreruddannelsessteders praktikledere er kontaktpersoner på uddannelserne. De har været inddraget i projektet efter beslutningen om at starte det op. På læreruddannelsen vurderes det, at man er kommet lidt sent ind i projektet, men at udfordringen primært var skemateknisk og ikke egentlig angik undervisningen eller underviserne de to steder, fordi det ikke var en del af trainee-konceptet.

Der har deltaget fem lærerstuderende fra Zahle og fire fra Blaagaard/KDAS i trainee-projektet. Da der er mange studerende og mange linjefag på 4. årgang, hvor de trainee-ansatte kun indgår i et eller to af disse, er inddragelse af trainee-erfaringer ikke blevet en del af undervisningen på holdene. På den måde har trainee-projektet ikke kunnet implementeres på uddannelsen; det har heller ikke været en del af konceptet. En praktikleder siger herom: ”Noget af det, jeg er opmærksom på her det kommende år, hvor der er flere [kommende trainee-ansatte studerende], det er ... hvordan bliver det en del af det arbejde, der laves på holdene.. det blev det ikke i denne her omgang, kun hvis de studerende selv har nævnt det.” Det er sket, at de

¹⁷ Aktuelle bestræbelser i samarbejder mellem RUC og UCC (og UCSj) søger at tage højde for problemet ved at oprette et særligt ’spor’ på 2. studieår med ’akademisk streaming’, hvor videnskabelig faglighed sættes i spil i forhold til konkrete uddannelsesproblemer – og ikke som videnskabeligt pensum.

to skemafrige dage er blevet indfanget af andre aktiviteter på læreruddannelsen af en linjefagslærer. På den gamle læreruddannelse, som disse trainee'ere hører under, er der desuden en del aktiviteter placeret på 4. år, hvilket kan vanskeliggøre, at de studerende kan indgå i trainee-projektet med de aftalte to (evt. tre) dage om ugen på skolen; de har derfor måttet flegse deres tilstedeværelse. Skemateknisk vil det med den ny læreruddannelse være nemmere at sikre, at de studerende på 4. årgang næste år kan være til stede på skolerne, bl.a. fordi de kun vil have ét linjefag. Praktiklederne har haft ansvar for læreruddannelsesdelen - for at følge de trainee-ansatte og fungere som bindeled til læreruddannelsen. De har ydet støtte til de trainee-ansatte og koblet de trainee-studerende fra de tre skoler sammen i et netværk, hvor særlige professionsorienterede og uddannelsesrelevante temaer har kunnet behandles.

Skolerne har været ansvarlige for tilrettelæggelse af oplæring og undervisningen på skolerne. I forhold til skolehverdagen, undervisning, linjefag og pædagogik har de studerende hovedsageligt kunnet trække på skolens ressourcer, mens de på læreruddannelsen selv har skullet inddrage deres erfaringer på holdene på uddannelsen.

Samspillet mellem læreruddannelse og arbejds erfaringer

De trainee-ansatte anlægger ofte et skoleperspektiv på deres indsats; den skal være til glæde for børn, kolleger og skole. Trainee'ernes ansættelses- og skolefokus er gennemgående; hvorimod læreruddannelsen træder i baggrunden som perspektiv og i tidsmæssig betydning. En trainee siger: "Det at udføre nogle opgaver, jo, det, det er primært, vil jeg sige; det at løse nogle opgaver og få undervisningen til at glide, og få den optimeret." Nogle trainee'ere oplever desuden et pres for så megen tilstedeværelse i klassen som muligt:

"Og så har jeg snakket med de andre om det og så spurgt, hvad synes I, jeg skal prioritere, altså dem i teamet. Så derfor har jeg lidt haft en fornemmelse af fra ledelsens side eller sådan, at det er... altså I er ansat for at ... være så meget med børnene som muligt".

Mange trainee'ere fortæller, at de på 4. år kunne begynde at kæde de pædagogiske fag sammen med praksis bl.a. i BA-opgaven. Dette er muligt, fordi Undervisningsministeriet har givet dispensation for kravene til bacheloropgaven, således at studerende med baggrund i trainee-forløb kan skrive bacheloropgave i lærerfunktioner, uafhængigt af konkrete linjefag. Samspillet mellem og refleksion over læreruddannelse og de trainee-ansattes arbejds erfaringer synes primært at ligge hos de studerende selv. Muligheden for at trække erfaringer fra trainee-erfaringer ind på læreruddannelsesstederne afhænger af, hvilke fag der stadig undervises i her sidst på 4. år. Én studerende siger, at hun ikke længere har de linjefag på læreruddannelsen, hun er trainee i. Der er ét andet fag tilbage på seminariet + almen didaktik: "Jeg synes stadig, det er to verdener [trainee og læreruddannelse],

men der er noget, der spiller sammen, tror jeg... Det er nok mest mig selv, min egen refleksion... Der kan jeg så tage det op, det er jo så nærmest i almen didaktik ... så er man meget alene med det."

Samspillet mellem læreruddannelsen og trainee'ernes erfaringer findes, men med kun en enkelt trainee på et linjefagshold er der grænser for, hvor stærkt holdets fokus kan være rettet mod denne ene trainee's erfaringer. En trainee i udskolingen fortæller:

"Det har givet meget meget god mening, det med at man har læreruddannelsen ved siden af og så det her [trainee-jobbet], det går sådan op i en højere enhed, synes jeg. At jeg kan bruge det på seminariet, som jeg lærer der, og så komme over og så prøve det af her, så jeg synes det giver rigtig god mening".

Trainee'erne mener selv, at deres erfaringer gør dem mere engagerede og fokuserede på uddannelsen:

"Man kørte [sædvanligvis] måske sådan lidt på frihjul her det sidste år ik', og man tænkte, at nu skulle det bare afsluttes - og hvor jeg sådan lidt tænker: nu vil jeg gerne ha det sidste med, nu vil jeg bare gerne suge det til mig, som jeg overhovedet kan få med ud, fordi nu ser jeg også virkelig en mening med alle tingene ik', altså jeg har mulighed for at tage dem med direkte nu".

Det fremgår af interview med trainee'erne, at de oplever, at forbindelsen mellem læreruddannelsens faglighed og skolehverdagen bliver stærkere i løbet af studiet, og især er blevet forstærket her i det 4. år med trainee-opholdet. Det fremgår også, at forventninger til læreruddannelsen er, at kundskab herfra især skal være praksisrelevant. En trainee i udskolingen relaterer undervisningen i sit linjefag på læreruddannelsen til den praksis, hun har på skolen:

"I: Det lyder, som om det har ændret din opfattelse af at være lærerstuderende?"

Trainee: Meget, i forhold til at jeg syntes, at det var enormt tungt, og jeg syntes, det var enormt kedeligt, og det bare var et studie, jeg bare skulle igennem, der er det noget helt andet nu. Jeg får faktisk lavet alle mine ting, altså det motiverer mig meget mere.

I: Det er nok svært at skille ad, men tror du, det har noget med det her [trainee-jobbet] at gøre, eller har det noget at gøre med, at du er på sidste år?"

Trainee: Jeg tror, det har noget med det her [trainee-jobbet] at gøre, helt klart. Når jeg sidder på, på læreruddannelsen... så sidder jeg og tænker: 'okay, det her kan jeg godt bruge ovre i min klasse, hvordan kan man lige gøre sådan?' ...Faget almen

didaktik er meget abstrakt i forhold til, hvad der konkret sker i skolen. Altså, jeg kan jo nogle gange bruge nogle eksempler, nogle ting jeg har oplevet her, måske nogle besværlige elever eller børn med særlige behov eller et eller andet. Der har jeg godt kunnet drage sådan nogle ting ind fra virkeligheden, men ellers så er almen didaktik jo på et sådan lidt mere abstrakt niveau med... tænkere osv.”

Der er opmærksomhed på opgaven med at forankre trainee-ordningen i læreruddannelsen. I skoleåret 2010-2011 vil der være ca. 15 lærerstuderende fra hver af de to læreruddannelser, som ansættes på de ca. 30 trainee-pladser i Gentofte Kommune. Disse studerende kan i princippet være fordelt på 15 forskellige linjefag på hver læreruddannelse, og da også almen didaktik med den ny læreruddannelse er flyttet væk fra fjerde år, synes egentlige samspilsmuligheder på læreruddannelsen at blive ganske vanskelige. Almen didaktik kunne udgøre det rum, som forankrede og inddrog de trainee-ansattes erfaringer i uddannelsen. Hvis følgende formål med forsøgsarbejdet skal indfries:

- at kvalificere den studerendes uddannelse gennem facilitering af den studerendes studiejob,
- at kvalificere overvejelser om og praktisering af nye sammenhænge mellem uddannelse og profession,

er der store muligheder for det med den her etablerede nye trainee-organisation, men opgaven med at koordinere og etablere den indholdsmæssige fokusering forekommer betydelig, hvis der skal følges op på trainee-ordningen på læreruddannelsesstederne.

Perspektiver på læreruddannelse og trainee-ansættelse

En trainee-ansat peger på, at trainee-ordningen skal kobles tættere til læreruddannelsen:

”Så skal trainee-uddannelse kobles mere til seminariet, så skal der være et større samarbejde der, så skal der være lagt nogle timer på en eller anden måde, hvor vi i fællesskab med team eller ledelse eller et eller andet, hvor man ikke snakker om os, men snakker om den praksis, vi nu er i og forholder os til. Vi er blevet fantastisk modtaget her på skolen i vores team, og de er åbne, ’jamen hvis der er noget, du vil prøve af, og der er noget, du vil sige, så gør det’. Vi er her, og der bliver lyttet til en, når man siger noget, men der skal også skabes rum til det, der skal sættes tid af til det, for man kan også tydeligt se, der er ikke plads til, at der bliver lagt mere på, uden at der bliver sat mere tid af til det. Men altså nu kan jeg jo kun snakke ud fra mine egne erfaringer med den her skole, de team, vi tre her på skolen hver især er en del af, tror jeg ville se det som en kærkommen mulighed for at udvikle sig, altså der er ikke nogen, der sådan er i vores team, der er forstokket eller sat fast på nogen måde.”

Den organisatoriske forbindelse mellem læreruddannelse og skole synes at være til at overse. Selv om de lærerstuderende selv trækker forbindelser og peger på, at læreruddannelsen og trainee-arbejdet i stigende grad kommer til at hænge sammen, er der endnu ikke et forum, hvor man "snakker om den praksis, vi nu er i og forholder os til".

Trainee-jobbet må siges at gøre læreruddannelsen mere professionsrettet, men måden det gøres på, hvad der læres i og af praksis, synes ifølge de studerende ikke at blive tematiseret i nævneværdig grad. Det synes at være især den praktiske skolehverdag og de praktiske ræsonnementer, der står i fokus i skolen; mens de mere overordnede teoretiske refleksioner over pædagogiske spørgsmål eller pædagogisk-metodiske greb (fx cooperative learning) ifølge de trainee-ansattes beretninger ikke synes at stå på dagsordenen på skolerne. Det er forståeligt. Men trainee'er er under uddannelse, og refleksioner over betydningen af forskellige tiltag, de præsenteres for på skolerne, hører også til under uddannelsen. Muligheden for at bearbejde praktiske erfaringer understøttes hverken på læreruddannelsen eller på skolen – der er ikke noget rum til fælles undren. De studerende og lærerne på skolerne peger på, at teori skal være anvendelig i praksis. Sådanne ønsker om umiddelbar omsættelighed siger måske noget om, at det er svært at bearbejde sine praksiserfaringer på mere abstrakt teoretisk niveau. "Skal man læse Foucault i en professionsbacheloruddannelse, så må det være, fordi man skal tænke over magt i institutioner – på forskellige historiske tidspunkter. Tænke over sin egen funktion. Ikke fordi man skal "kunne sin Foucault", som Weber (2010) skriver. Dilemmaet mellem at kvalificere til en profession og til videreuddannelse spiller også ind her. Man skal kunne tænke teoretisk, hvilket ikke er det samme som at kunne sin teori.

På den anden side; når de studerende påpeger, at de er opmærksomme på stadig at få noget ud af deres studier, mens de er trainee'er, hænger det også – men ikke alene - sammen med, at de skal til eksamen. Der er også elementer af instrumentel faglighed i dette, ligesom der er det i kravet om, at teori skal kunne anvendes i praksis. En trainee i indskolingen siger: "Jeg er rigtigt glad for at have linjefag og har klaret mig vildt godt til eksamen. Og mine pædagogiske fag, det er dér, hvor jeg lige sådan er bestået, og det jo bare skulle overstås.. fordi jeg netop ik' har følt, jeg kunne bruge det til noget. Og det er netop det jeg sådan, den dér oplevelse [af brugbarhed] jeg har fået senere".

At gøre læreruddannelsen 'mere professionsrettet' via udvikling af trainee-ordningen har været båret af engagement og deltagelse på alle niveauer. En forbedring af læreruddannelsen ad den vej indebærer, at de forskellige aktører medvirker til både at udvikle deres ' eget' felt: skole, team, læreruddannelse, og sammen medvirker til læreruddannelsens langsigtede udvikling bl.a. ved at undersøge og pege på, hvor og hvordan de forskellige aktører kompletterer hinanden, og hvor fælles almene

interesser endnu ikke tilgodeses. En trainee i indskolingen peger på en oplevet indbygget modsigelse i trainee-projektet:

"Det, jeg hørte på rådhuset, da vi var deroppe og snakke med dem, det var sådan: 'vi vil også gerne være med til at kvalificere læreruddannelsen, vi vil gerne være med til, at I kan bruge de her ting i uddannelsen'. Hvor det billede jeg fik, da jeg ligesom havde lidt [erfaringer] i forhold til det, man forventede herude [på skolen] fra ledelsen, så var det meget: 'I skal være med i undervisningen, I skal være med i undervisningen og hjælpe', altså sådan, der var lidt noget, der ikke helt hang sammen, synes jeg. For jeg havde i hvert fald ikke opfattet den der del af, at det skulle være bedre i min uddannelse. Altså, jeg fik et indtryk af, da jeg var på det der møde på rådhuset, at nåh: 'jeg må godt tænke mere mig selv og sige, det her fordi mig og min uddannelse' frem for det her fordi skolen og børnene... vi betaler for, I er her for at undervise, så skal I ikke bruge halvdelen af tiden - det gør vi jo ikke, men altså - ikke bruge halvdelen af tiden på at forberede jer... fordi det får læreren jo penge for."

Trainee, skole og læreruddannelse

"Jeg synes, det er en fantastisk ting. Altså, jeg synes alle burde få en mulighed for det", siger en trainee. Trainee, skoler og læreruddannelse er glade for den nyskabning, som trainee-ordningen er. De meget positive tilbagemeldinger skal dog også ses i lyset af, at følgeforskningen ikke har haft adgang til de evt. mindre positive erfaringer, som de to trainee'er måtte have, som forlod ordningen midt i forløbet. Der har også fra skoleledernes side været peget på, at trainee'er især er blevet placeret i 'velfungerende team', fordi man var opsat på, at trainee-ordningen skulle være en 'succes'. Så alt i alt har mange kræfter været sat ind på, at dette pilotforløb skulle blive vellykket. Og der er rigtig mange positive ting at sige om ordningen, fx:

- Trainee-ansættelsen sætter 4. studieår i perspektiv og er motiverende for studierne på læreruddannelsen: "Studietiden er blevet bedre på grund af det her arbejde, virkeligheden er ikke så slem, som man ellers har læst om den".
- Trainee-ansættelsen øger de studerendes blik for og tillid til at kunne håndtere praksisudfordringer.

De ansatte trainee'er forventer selv, at de med en trainee-ansættelse kan forebygge praksischock.

- Trainee-ansættelsen kan være en aha-oplevelse, som når en trainee "lige pludseligt opdager, at: Hov, det hér har jeg faktisk lært noget om. Nå ja, det ved jeg faktisk noget om i forvejen, jeg kan bruge noget af det, jeg har lært, fordi så gik der lang tid på seminarier inden, at jeg sådan opfattede, at jeg kunne bruge noget af det, jeg havde lært, især i de pædagogiske fag: hvad skal de bruges til."

Der er også plads til forbedringer, fx:

- Den dimension af trainee-arbejdet, der angår trainee'ens egen uddannelse, kan udvikles ved øget samarbejde mellem skole og læreruddannelsessted.
- Forbindelse mellem trainee-ansættelsen og læreruddannelsesstedet er for spinkel og står i fare for at miste også den mulighed, som faget almindidaktik giver, hvis almindidaktik ikke længere er placeret på 4. år.
- Det er kontraproduktivt, hvis undervisning på læreruddannelsesstedet placeres på de dage, hvor trainee'en er på skolen.
- Trainee'er synes at vægte tilstedeværelsen på skolen frem for på læreruddannelsesstedet, hvis der skal vælges.
- Der efterlyses et forum på læreruddannelsen til erfaringsudveksling og refleksion:

"Det kunne være lidt fedt også i hvert fald i starten at mødes noget mere og tale om tingene, og måske være derude [på læreruddannelsesstedet] nogle af de samme dage, så man har mulighed for at kunne tale sammen og udveksle erfaringer osv. Det har vi savnet generelt, det dér med at mødes; det har vi savnet lidt i hvert fald trainee'erne imellem. Også sjovt at høre, hvad de laver, og hvad de gør, hvor meget anderledes det i mange tilfælde er."

- Der er en tendens til at studerende tænker praksis som en værdi-fri størrelse, uden forantagelser; og anser teori for 'virkelig' og ikke et redskab – blandt andre – til at tænke med. Et forum for tematisering og af-naturalisering af de etablerede synsmåder, der 'fortæller' os, hvordan børn skal håndteres, lære og udvikle sig, hvad der anses for 'normalt' og især, hvad der anses for 'ikke-normalt' har svært ved at finde plads i skolen, hvor det handler om at få en hverdag til at fungere med børn og voksne. Her er læreruddannelsen det sted, hvor de forståelsesformer, der udfolder sig i skole, hverdagsliv og videnskab, kan sættes til debat, og hvor der kan reflekteres over dobbeltfunktionen af såvel muliggørelse som disciplinering i skolen. Faget almindidaktik kunne være et sted, hvor sådanne overvejelser, hvor "vi ikke snakker om os, men snakker om den praksis, vi nu er i og forholder os til" kunne finde sted.
- Dilemmaet mellem at kvalificere til profession og til videreuddannelse er centralt i læreruddannelsen generelt. Læreruddannelsen skal kvalificere til at kunne tænke teoretisk, hvilket ikke er det samme som at kunne sin teori, når det gælder humanistiske og samfundsvidenskabelige problemstillinger i en professionsuddannelse. Det betyder bl.a., at de studerende skal sættes i stand til at undgå at reproducere teoriers og praksissers egenforståelse, men forholde sig undersøgende og konstruktivt til dem, herunder benytte teori(er) som analyseramme som én ud af flere mulige. Det indebærer også at kunne reflektere over sin egen og skolekulturens forforståelse og forholde

sig til sit engagement i feltet. Sådanne diskussioner er vanskelige og kan kun her antydes inden for denne rapports rammer.

- Hvis trainee-ordningen tænkes indført mere generelt på lærer- og professionsuddannelser, skal der reflekteres over den i forhold til det krydspres, der opstår, når der stilles krav fra såvel studiet om aktivitet som ønsker/krav om studie- og arbejdsrelevant arbejde.

Denne rapport peger på problemer, der skal løses, for at en optimal anvendelse af trainee-modellen kan udvikles.

Der har undervejs i følgeforskningen været afholdt enkelte møder med projektleder Elsa Tromborg, Gentofte Kommune og stabschef Lars Jakob Muschinsky, UCC, hvor de første resultater af projektet har været drøftet. Disse drøftelser har bl.a. medvirket til, at der tidligt blev opmærksomhed på nogle af de vanskeligheder, der påpeges i rapporten, og der har derfor i nogle tilfælde allerede været taget initiativer til at udbedre dem, jf. rapportens afsluttende kapitel om "Perspektivering" af Lars Jakob Muschinsky og Elsa Tromborg.

For de lærerstuderende, der deltog i dette trainee-projekt, har det haft en positiv effekt på deres forberedelse til at starte som lærere i folkeskolen. Den væsentligste udfordring ligger i at skabe kvalificerede sammenhænge mellem oplæring og uddannelse på skole og læreruddannelse. Her har bl.a. været peget på, at planlægningen og udviklingen af læreruddannelsens 4. studieår med et trainee-forløb må være del af en fælles planlægning på skoler og læreruddannelse, og at undervisningen på læreruddannelsen bør organiseres, fokuseres og forbindes til de trainee-ansatte studerendes erfaringer.

Kapitel 2: Skoleperspektiver på trainee-ordningen i Gentofte Kommune

Lars Christensen, Professionsinstitut for Didaktik og Læring, Professionshøjskolen UCC

Ledelsens erfaringer med, holdninger til og perspektiver på trainee-ordningen

Med henblik på at få et yderligere perspektiv på trainee-forsøget gennemførtes interview med skolelederne ved de tre deltagende skoler. De data, som ligger til grund for analysen, er fremkommet via semistrukturerede interview på baggrund af en spørgeguide¹⁸. Analysens fokus er på, hvordan skolerne som institutioner ser på trainee-ordningen belyst gennem ledernes oplevelser og erfaringer med trainee-ordningen.

Hvordan blev trainee-konceptet introduceret og gennemført, herunder udpegninger oppefra, kontakt til lærergruppe/team/mentor o.l. Hvilke forventninger var der til trainee-konceptet, og hvordan blev trainee-konceptet modtaget? Hvilken 'effekt' har trainee-ordningen haft på skolen, og har der været tegn på, at vilkårene for børns læring forbedredes? Derudover blev der også spurgt til kommunens rolle i forbindelse med etablering og gennemførelse af trainee-projektet, herunder spørgsmål vedrørende planlægning og ide, initiativ, opfølgning og prioritering.

Analysen af lederinterviewene belyser forskellige temaer, som går på tværs af de tre involverede skoler. Præsentation og analyse af materialet fremlægges under følgende syv hovedoverskrifter:

1. Etablering af projektet
2. Placering af trainee- og teamorganisering
3. Projektets succeskriterier fra et ledelsesperspektiv
4. Trainee-ordningen og læringsmæssige potentialer
5. Trainee-ordningen versus praktik
6. Kvalitetsvurdering af trainee-ordningen
7. Trainee-ordningen og fremtidsperspektiver.

Analysen vil beskrive særlige forhold vedrørende trainee-ordningen set fra skoleperspektiv. Analysen og afsnittets pointer er baseret på lederinterviewene, men det primære sigte er at fremdrage principielle problemstillinger, der knytter sig til skolernes ansvar for trainee-projektet. Dette for at formidle væsentlige oplevelser og erfaringer, herunder særlige udfordringer og muligheder, som skolelederne peger på i forbindelse med trainee-ordningen.

Etablering af projektet

Trainee-projektet er eksempel på, at Gentofte-skolerne er underlagt udvikling og forandring, og projektet stiller skolerne en opgave i forhold til organisatorisk, di-

¹⁸ Bilag 1

daktisk og uddannelsespolitisk tilpasning, idet projektet berører grundlæggende sammenhænge mellem: trainee'ens uddannelseskontekst (uddannelsesstedet), arbejdspladsens kontekst (folkeskolen), teoretisk diskurs (teorier, metoder, værktøjer i læreruddannelsen og skole) og trainee'ens praksiserfaringer (muligheder for at indgå i og reflektere over praktiske undervisningssammenhænge).

Kultur for forandring og udvikling

Det er kendetegnende for lederne, at de fortæller om en skole i udvikling og med parathed og lyst til forandring og udvikling i forbindelse med trainee-projektet. Dette skal ses i lyset af de organisatoriske udfordringer, skolerne står over for, med bl.a. at skabe sammenhæng mellem de tre områder; hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling. Denne struktur opleves som tre opdelte enheder med en høj grad af forskellighed. Én af lederne fremstiller det som billedet på "tre skoler i én skole" med reference til MUS-samtaler med lærerne. Det er dog ikke entydigt, om denne orientering mod udvikling og forandring er et generelt træk på skolerne eller særligt knyttet til trainee-projektet, som de udvalgte skoler er inviteret med til¹⁹.

Skolelederne fortæller, at der i skolens specifikke strategi for medarbejdernes efter-/videreuddannelse lægges op til kompetenceudvikling hos lærerne som del af skolens udvikling og parathed til at påtage sig nye undervisningsopgaver. Kurser af kortere varighed foretrækkes med skolen til skolens ressourcer, og der argumenteres ud fra det perspektiv, at efter-/videreuddannelse tager dyrebar tid fra det almindelige arbejde. Eksempelvis udtaler én af skolelederne sig om lærernes holdning til efter-/videreuddannelse og kompetenceudvikling, at det er "svært at få ansatte til at tage længerevarende kurser"., og at "..de har gerne villet uddanne sig, men der har tidligere ikke været afsat arbejdstid til længerevarende uddannelse". Ifølge samme skoleleder er det dog lykkedes at "..forhandle en større timepulje hjem til dem, der ønsker at læse videre".²⁰

En anden skoleleder vurderer, at lærerne på skolen generelt har lyst til at udvikle sig, og med skolelederens ord har lærerne fokus på, at "..alle potentialer [børnenes] skal udvikles.. herunder de sociale og faglige kompetencer", som lærerne if. lederen også har et didaktisk perspektiv på: "..folk er interesserede i at udvikle deres måder at planlægge og gennemføre undervisning på". I den forbindelse nævnes temaer som fx læringsstile, kooperativ læring, aktionslæring m.v.

Samarbejdsrelationer

Skolelederne nævner generelt kommunen som den væsentligste samarbejdspartner i forhold til etablering af trainee-projektet. Derudover spiller samarbejdet mellem skolerne indbyrdes en central rolle, særligt i relation til de spørgsmål, der knytter

19 Skolerne i Gentofte har gennem en 10-årig periode været del af omfattende udviklings- og omstillingspraksis på alle skolens kerneområder.

20 Den større timepulje er målrettet PD-uddannelser.

sig til projektets opstartsfasen; formulering af stillingsopslag, koordinering af ansøgere og generel sparring mellem skolerne om forventninger til trainee-projektet og samarbejdet med kommune og forvaltning.

Skolelederne fortæller positivt om samarbejdet med kommunen vedrørende deltagelse i trainee-projektet. Fra skolernes side er der anerkendelse af kommunens initiativ og støtte til projektet og tilfredshed med at være inviteret med i projektet.

Ifølge én af skolelederne ligger én af værdierne i projektet i mulighederne for at kunne rekruttere god arbejdskraft. En anden skoleleder hæfter sig ved tid og rum for samarbejdet skolerne imellem og samarbejdet mellem skolerne og forvaltningen med fokus på de udfordringer, der har præget projektet specielt i en hektisk opstartsfasen: „...processen blev lidt presset, men sådan er det.. de studerende tager det meget roligt“. Sammenfattende peger skolelederne på følgende elementer som opmærksomhedspunkter vedrørende projektets opstart: at forberedelsen var tidspresset, og at det tog tid at finde den rigtige form, fordi trainee-konceptet var nyt for alle. Skolelederne fortæller også, at opstartsvanskelighederne blev løst gennem godt samarbejde.

Ansættelsesproceduren

Organisering af og samarbejdet omkring ansættelse af trainee'er beskrives entydigt som godt mellem de involverede skoler og kommunen (pædagogisk konsulent). Tidspresset i forbindelse med ansættelsesproceduren nævnes af flere skoleledere som problematisk. Dels skulle skolerne have praktikdelen på plads, dels faldt ansættelsesprocessen sammen med, at de studerende skulle til eksamen på tredje år. En skoleleder vurderer, at der var en hektisk og tidspresset opstart på trainee-projektet, og at det var svært for de studerende at overskue ansættelsessamtaler samtidigt med eksamen.

Én leder efterlyser en højere grad af tydelighed omkring forventninger til trainee'en, forventninger som skulle have været formuleret i projektets opstartsfasen i forbindelse med ansættelsen: "Det skal være meget mere tydeligt, hvad det er for en rolle, trainee'er skal spille, og hvilke forventninger, vi har til dem, så de ved, hvad de går ind til.. vi kan lære at være tydeligere i forhold til rammebeskrivelser af opgaven".

Denne efterlysning af tydelighed omkring formulering af mål, forventninger, behov m.v. formuleres i sammenhæng med, at én af lederne havde behov for at tydeliggøre ansættelsesvilkår og -krav over for én af de ansatte trainee'er. I denne forbindelse gav den manglende tydelighed anledning til misforståelser, der i sidste ende førte til en aftale om, at den studerende stoppede i trainee-forløbet. Det er opfattelsen her, at der er tale om en enkeltstående oplevelse knyttet til lokale forhold på én af skolerne. Men større tydelighed om de nærmere vilkår i ansættelsesforholdet vil begrænse risikoen for misforståelser om roller og ansvar.

Opsamling

Følgende opmærksomhedspunkter knytter sig til projektets opstartsfase:

- Det lange, seje træk i opstartsfasen tog overraskende lang tid (begrundes bl.a. med at projektet var nyt).
- Projektet kom sent i gang, og hele opstarten var presset tidsmæssigt.
- Tydelighed i formulering af forventninger og mål vedr. trainee-ansættelsen.
- Tæt og frugtbart samarbejde mellem involverede skoler, mellem forvaltning og læreruddannelsesstederne på UCC.

Placering af trainee'er og teamorganisering

Ser man nærmere på de beskrevne strategier og intentioner bag fordelingen af trainee'er på forskellige årgange, hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling, er der nogle enkelte forskelle, men også en del fælles forståelser. På to skoler er de ansatte trainee'er angiveligt placeret under hensyn til:

- Hvor trainee'en bedst kan støtte de pædagogiske processer.
- Hvor trainee'en kan indgå i et velfungerende team.
- At de tre trainee'er fordeles på hhv. skolens indskoling, mellemtrin og udskoling.
- At placeringen giver den størst mulige chance for et succesrigt forløb.

Én af lederne betoner især det sidste perspektiv, at det ikke skulle være et team, der lige var startet op. Det skulle være velfungerende team med en høj grad af sandsynlighed for at trainee-projektet ville få en succesfuld opstart: "vi skulle have succes ud af det, indtil vi finder vores fundament".

Skolerne havde udpeget de team, der skulle have ansvar for trainee'erne på forskellige måder. På to skoler har der været tale om ledelsesstyring i forhold til hvilke team, der skulle ind over trainee'en, og hvordan fordelingen præcis skulle være. På den sidste skole blev alle team spurgt, om de var interesserede i en trainee, og de kunne så melde tilbage til ledelsen: „...vi lagde det op til, at man kunne søge om en trainee.. alle søgte undtagen 9. kl. – de kunne ikke overskue det pga. prøver m.m.". På en skole blev lederen pga. ledelsesskift først koblet på projektet i forbindelse med opstartsfasen og oplevede forløbet lidt hovedkulds med formuleringen: „...oplever, at jeg burde gøre noget mere, end jeg gør.. for mig er det et projekt, der har kørt og fået lov at leve sit eget liv".

Skolelederen vægter i samme moment aspekter som „tillid til vores mentor, kontakt til teamene og forventninger om, at vores trainee'er tager initiativ". Lederen beretter herefter om en opstartsfase præget af uro, skiftende relationer og forskellige team i spil blandt andet affødt af, at den ene trainee skiftede team, at en anden trainee havde svært ved at få fag, fordi fagfordelingen først kom på plads

senere. Det betød, at trainee'en havde svært ved at få de timer, hun gerne ville have, og at hun senere skiftede team og derved kontaktperson.

På en anden skole var der snarere tale om en kombination af skolens behov, en helhedsbetragtning og den enkelte trainee's ønsker, der førte til den konkrete placering. Det har handlet om at: „...imødekomme deres [trainee's] ønsker, og hvor de kunne se sig selv”. Lederen fortæller, at det derudover var hensigten, at alle afdelinger skulle have en trainee ansat ud fra en vægtning af, hvor der var mest behov for dem.

Mødet med teamet

Mødet mellem skolens team og trainee'en beskrives som værende både udfordrende i forhold til lærernes almindelige arbejde og præget af en spændt forventning om, hvilken forskel trainee'en kan gøre.

En af lederne beskriver første møde med vægt på; få timer med plads til en ordentlig velkomst, mulighed for at træffe teamet, afklaring af hvad trainee'en skulle dække, og hvornår trainee'en havde mulighed for at starte på skolen. Lederen fortæller endvidere, at det er op til teamet af få det til at hænge sammen i forhold til teamets planlægning af aktiviteter. Samme leder redegør for, at det er teamets ansvar at planlægge modtagelsen af trainee'en, sørge for at inddrage trainee'en som nyt medlem i teamet. Det handler bl.a. om, at trainee'en ikke bare skal tage vikartimer, men integreres som en ny kollega. I dette tilfælde lægges der op til en indkøring i teamets arbejdsrytme med nænsomhed og blik for, hvem trainee'en er, forventninger trainee'en har og det særlige første møde med et nyt team. For samme skoleleder er det et succeskriterium, at introduktionen forløber godt, og at trainee'en føler sig taget godt imod i forhold til aspekter som: konkret undervisning, møde med forældre, nye kolleger etc. „.. vigtigt, at vi som uddannelsessted er i stand til at modtage, for at det bliver en succes.. hvad tilbyder vi? hvordan hjælper vi? hvordan får vi de unge mennesker til at føle sig godt tilpas?”. For lederen handler det om at forberede trainee'en til mødet med forældrene, fx forskellige formidlingsopgaver på forældremøder, og at lære at tackle konflikter.

Mentorordningen²¹ beskrives som et bindeled mellem nye ansatte og skolens organisation og kultur. Hver skoles mentor får 30 timer til mentoropgaverne vedr. trainee'er. Mentoropgaven kan kobles sammen med ”Hoppe-funktionen²²” for nyansatte lærere, hvilket er sket på en af trainee-pilotskolerne. Herved samles en større timepulje hos den samme person til ensartede opgaver.

21 Ordningen indebar, at hver skole udpegede en mentor med ansvar for den generelle trivsel hos alle tre trainees på skolen. Hensigten med ordningen var at mentor kunne hjælpe trainees med problemstillinger, der falder mellem det konkrete arbejde i teamet og mere generelle problemstillinger.

22 Beskrives som en slags ’føl-ordning’, hvor en erfaren lærer har et særligt ansvar for at støtte en nyansat lærer.

Til spørgsmålet om ejerskab til trainee-projektet fortæller en skoleleder, „..jeg har stort ejerskab, fordi jeg har været med. Derudover er der en mentor på skolen for de 3 team..”. I tilknytning til mentorens opgaver refererer lederen til konkrete ordninger og lokal praksis på skolen, der betyder, at mentoren skal informere nyansatte om kulturen på skolen. Desuden er der en føllordning på skolen, hvor nye lærere får 100 timer og en lærer i teamet får 10 timer til at være hhv. ”hoppe”- og ”føl”-lærer. I forbindelse med trainee-ordningen har der været etableret en tilsvarende ”hoppe”-funktion.

Mentorfunktionen beskrives ligeledes som en funktion, der er med til at skabe tryghed omkring trainee’en, et sted, hvor trainee’erne ved, de kan få den nødvendige støtte i særligt opstartsfasen. Ifølge én af skolelederne ved trainee’erne, at mentoren har en særlig funktion og ansvar i forhold til trainee’ens tilknytning til skolen og teamet. „...Trainee’en ved, at de har en person, som kan kontaktes.. de [mentorerne] har tid til trainee-folkene.. men teamene har meget bredt taget sig af det, alt efter hvordan de har tilrettelagt det i teamene”. Mentor-funktionen er en del af et større koordinationsarbejde med de aktører, som er med til at skabe et godt samarbejdsklima blandt medarbejderne.

Opsamling

Ifølge skolelederne er placering af trainee’en bl.a. begrundet i et ønske om succes i dette første projekt-forløb. Derudover er der forskellige hensyn i spil, fx at imødekomme trainee’ens faglige og undervisningsmæssige ønsker, at skolen får mulighed for at dække bredt i forhold til indskoling, mellemtrin og udskoling, at støtte op om de pædagogiske indsatsområder, og hvor der i øvrigt er pædagogiske udfordringer. Placering af trainee’en er overvejende blevet forhandlet mellem skolens interesserede team og de intentioner, ledelsen har haft.

Lederne fortæller, at mødet mellem teamet og trainee’en tager afsæt i de aktiviteter og den introduktion, det respektive team har planlagt. Her placeres mentoren som en tryghedsperson, der tager sig særligt af trainee’en i en opstartsfase, hvor det kan være svært at falde til; fagligt, personligt og socialt. På skolerne er der afsat en timepulje på 30 timer til mentor og 6 timer til en kontaktperson i hvert team, der har en trainee. Timepuljen dækker bl.a. de aktiviteter, der skal understøtte en god opstart på trainee-forløbet. Derudover har lederne opmærksomhed på, at trainee’en ikke skal bruges som vikar, men tilbydes at indgå i nye relationer, som de ikke har mulighed for på uddannelsesstedet ’fx forældrekontakt, konfliktarbejde m.v.

Projektets succeskriterier fra et skoleperspektiv

Lederne formulerer ikke direkte og klare succeskriterier, men de er løst refererede fra bl.a. møder internt mellem skolerne og i samarbejde med kommunens konsulent. De indledende ’sten’ vedrørende trainee-projektets succeskriterier blev lagt allerede i de indledende samtaler mellem de tre involverede skoler og kommunen af

et udvalg, der udviklede trainee-konceptet. Udvalget bestod af de tre skolars ledere, kommunens udviklingskonsulent, praktikledere fra de to læreruddannelsessteder og repræsentanter fra den lokale lærerkreds. Her blev formål, forløb og succeskriterier for trainee'ere, mentorer, skoler og sammenhæng til læreruddannelsen fastlagt, ligesom vedtagelse af projektet i kommunens politiske udvalg blev forberedt.

På spørgsmål om stillingsopslagene og forventninger til trainee-ordningen fortæller en skoleleder, at de har en "forventning om stor succes.", og at det handler om "gensidige forventninger, hvor den studerende også skal have noget ud af det". Lederen fortæller yderligere, at det handler om at understøtte det professionelle aspekt og det professionsrettede fokus i trainee'ens funktion og opgaveløsning.

Opsamlende nævnes følgende konkrete muligheder, formuleret som 'succes-elementer', trainee'en kan være med til at understøtte:

- Det faglige niveau skal hæves.
- Mulighed for at lave undervisningsdifferentiering.
- Mulighed for at danne hold for eleverne på et kvalificeret niveau.
- Mulighed for at gennemføre elevsamtaler.
- Ekstra underviser, støtte for eleverne.
- Forbedre kontakten mellem elever og voksne (se og høre flere børn i timerne).

Fra lederperspektivet handler det strategisk om at profilere skolen som potentiel arbejdsplads for kommende nyuddannede lærere. Dvs., at skolen bl.a. ser trainee-projektet som et slags udstillingsvindue mod uddannelsesstederne i den konkurrence, der er om at få kvalificeret arbejdskraft til skolen. Som én af skolelederne udtaler, handler trainee-projektet også om at rekruttere medarbejdere til skolen. Ifølge samme leder medfører det fælles stillingsopslag ligeledes konkurrence mellem de implicerede skoler om ansøgere til trainee-stillingerne og fremtidens potentielle medarbejdere.

At modtage trainee'en på en ordentlig måde anses som en væsentlig del af en succesfuld opstart på trainee-projektet. En skoleleder fortæller, at det handler om, at skolen som uddannelsessted er i stand til at modtage trainee'en, for at forløbet kan blive en succes. Samme leder stiller i den forbindelse følgende spørgsmål: „hvad tilbyder vi? hjælper vi? hvordan får vi de unge mennesker til at føle sig godt tilpas?“. Et af skridtene er bl.a. at undgå, som en skoleleder beskriver det, at nye lærere får et såkaldt „skraldeskema“ med fx syv kristendomstimer i syv forskellige klasser.

Opsamling

Skolens perspektiv på trainee-projektets succes handler generelt om skoleudvikling, herunder lærernes faglighed, lærernes relationelle arbejde og brobygning

mellem uddannelsessted og skolen som arbejdsplads. Af konkrete tegn på succes peger skolelederne på udvikling og kvalificering af forældresamarbejdet, at undervisningen løftes kvantitativ og kvalitativt og ikke mindst, at skolen profileres som en spændende og attraktiv arbejdsplads for nye lærere.

Trainee-ordningen, læringsmæssige potentialer og skoleudvikling

Trainee-forløbets læringsmæssige potentialer beskrives som mangesidige og yderst meningsfulde i lyset af de særlige pædagogiske og didaktiske udfordringer, skolerne står med i dag. Læringsmæssigt kan trainee'en være med til at løfte både kvantitative og kvalitative udfordringer. Det kan handle om flere voksne omkring opgaver knyttet til fx konkrete undervisningsaktiviteter og det element af fleksibilitet, der frigøres, når flere lærere kan være på samtidigt og understøtte de pædagogiske processer. På spørgsmålet om "Hvad skal trainee'er bidrage med, læringsmæssigt?" fortæller en af skolelederne, at trainee'en skal bidrage med at højne den almindelige undervisning og give mulighed for holddeling og undervisningsdifferentiering i klassen. Desuden taler lederen om, at trainee'en grundlæggende bidrager til, at der er flere voksne til at løfte opgaven i klassen.

Ser vi på skolen som læringsarena, beskriver skolelederne læringspotentialer på forskellige niveauer. Læring knytter sig til bl.a. udvikling af viden om trainee'ens linjefag og fagdidaktik, til at arbejde på forskellige niveauer i skolen hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling, med de særlige pædagogiske og didaktiske begrundelser, dette har. En skoleleder beskriver, hvordan trainee'en kommer rundt i skolens pædagogiske landskab og udtrykker tiltro til, at der er en virkning for lærerne, når trainee'en sætter noget i spil. Blandt andet har lederen en forventning om, at trainee'en kan bidrage med „refleksion ud fra en teoretisk baggrund..”. Og lederen finder, at det kan være „en fordel og mulighed teamet kan have..”, og at trainee'en kan "være med til at skubbetil en udvikling også". Disse ledelsesbetragtninger knytter sig til spørgsmålet om udvikling af skolen i lyset af trainee-ordningen. En skoleleder fortæller fx om en situation i udskolingen, hvor trainee'en følger læreren med de samme linjefag, og at trainee'en har „været meget på som underviser". Fra lederperspektivet handler det om at "lade den enkelte trainee uddanne sig, at trainee'en bliver klogere på linjefaget og får mulighed for at lure didaktiske ting af". Om konkret afkast tilbage i skolemiljøet fortæller samme leder, at trivslen for børnene og læring, hvor trainee'en har bevæget sig, er det, skolen har fået tilbage.

På spørgsmålet om hvilken læring den trainee-ansatte har opnået, kommer her nogle bud fra én af lederne:

- "Trainee'en ser, hvor mangfoldig læreropgaven er".
- "Trainee'en oplever i trygge rammer, hvilke opgaver der ligger i lærerarbejdet".

- "Trainee'en arbejder med de opgaver, den studerende ikke ser på seminariet, fx forældresamarbejde, forældrekontakt, teori omsat til praksis over tid".

Teamamarbejde og udvikling af en teamkultur er et andet lærings- og udviklingsområde. Her sondres mellem den 'gamle' lærerkultur, hvor teamamarbejde er noget, der skal opøves. Til sammenligning omtales trainee'en som del af en kultur, hvor det aspekt at arbejde i team falder naturligt. Én af skolelederne beskriver trainee'ens samarbejdskompetencer som omhandlende: "forståelse for samarbejde med teamet, og taler om teamets vigtighed og trainee'ens udfordring i forhold til at engagere sig i teamet". Ifølge en af lederne er de nye lærere rigtig gode til teamamarbejde, til gruppearbejde, og som lederen formulerer det „nærmest afhængige af teamamarbejde“. Ifølge samme leder kan nye lærere ikke forestille sig at "komme ud, hvor der ikke skal arbejdes i team". Set fra skolelederens perspektiv vil trainee'en være med til at stimulere teamamarbejde som et væsentligt element i skolens udvikling.

Trainee-ordningen understøtter i høj grad den kvantitative del af læringspotentialet i form af den øgede lærerressource, de bidrager med. Rammefaktorerne forandrer sig, når der er en næsten færdiguddannet lærer i trainee-funktionen til at støtte teamets lærere i konkrete undervisningssituationer. Netop lærerressourcerne omtales som en væsentlig rammefaktor i skolens læringsmiljø af flere ledere: "...så dette her [trainee-ordningen] kunne være et yderligere incitament til, at læreruddannelsen kunne udvikle sig.. og på lærersiden kunne vi se, at der kunne laves noget i forbindelse med elevplaner.. her mangler der lærerressourcer.. at have andre, der kunne komme ind og være del af undervisningen, forløb, eller særlig støtte i perioder, altså muligheder i at være en kvalificeret voksen til".

Læringspotentialet som trainee handler også om de særlige relationer, der eksisterer eller kan eksistere mellem trainee'en og teamets lærere. Én skoleleder formulerer denne relation som 'en sparring med læreren' og med mulighed for at stille de refleksive spørgsmål til sin lærerpraksis, fx „hvad skete der her?“. I den forbindelse nævnes 'mesterlæretænkningen' som trainee'ens mulighed for at aflure den første tid med en lærer inden for samme fag. Ifølge en skoleleder bidrager trainee-ordningen ligeledes til læring og udvikling hos den enkelte trainee i form af oplevelser og en praksisviden, som kan bringes tilbage til og kvalificeres i uddannelsen efter endt trainee-ansættelse. Det står dog ikke klart i hvilken grad, hvordan og konkret i hvilke sammenhænge, denne praksisviden hos trainee'en bringes i spil på uddannelsesstedet.

Én af skolelederne antyder dog nogle faglige områder, hvor trainee'en kunne være styrket efter trainee-ansættelsen. Som tidligere nævnt får trainee'en en vigtig praksiserfaring med forældresamarbejde, hvilket ifølge samme leder ikke kan teoretiseres. Ifølge samme leder har den studerende i sin trainee-funktion mulighed for

at træde ind på scenen og gøre erfaringer og yderligere at kunne relatere teori og praksis. I denne forbindelse nævnes det, at transferværdien af trainee-funktionen kan være, at den studerende laver bedre opgaver, bliver bedre til at koble praksis med teori og får konkrete erfaringer med at afprøve og melde tilbage på fx undervisningsaktiviteter.

Opsamling

Trainee-forløbet kvalificerer, ifølge skolelederne, læring og udvikling ikke alene hos den enkelte trainee, men rundt i det nære skolemiljø fra team- til klasseniveau. Desuden peger flere skoleledere på, at trainee'en bringer et læringspotentiale med tilbage til uddannelsesstedet, som under rette betingelser kan kvalificeres. Mesterlæretænkningen præsenteres som det gennemgående pædagogiske element, der bidrager til trainee'ens læring i skolemiljøet. Derudover anerkendes det, at trainee'en bringer ny inspiration og samarbejdskompetencer ind i teamet, med en antagelse om at skolens team udvikles og beriges.

Trainee-ordningen versus praktik

Ifølge skoleledernes oplevelser er der væsentlig forskel mellem trainee-ansættelsen og de obligatoriske praktikforløb. På de tre involverede skoler er der ikke specifikt drøftet forskelle, ligheder, overlapninger eller lignende mellem trainee-ordningen og praktikken i de forskellige team. Praktikken fremstilles som det sted, hvor den studerende er bundet op af studiemæssige, formelle krav til form, indhold og forventninger til refleksion, vurdering og evaluering. På spørgsmålet vedrørende forskellen på trainee-funktionen og praktikken omtaler én af skolelederne praktikken som en kunstig situation, en vurdering af om du som studerende kan præstere det uddannelsen sigter mod. Funktionen som hhv. trainee og studerende i praktik udlægges således: en "trainee er her for at lære, lytte og hjælpe", mens der i praktikken er formelt fokus på refleksion på forskellige niveauer, hvor den studerende bl.a. skal kunne reflektere over forløbet sammen med lærerne.

I forhold til praktikordningen antager flere skoleledere, at der er et særligt potentiale i trainee-ordningen med fokus på, at de studerende får praksiserfaringer med planlægningsaktiviteter, som de vil opleve i det 'rigtige lærerjob'. Ifølge lederne får trainee'en afprøvet evnen til planlægning med mulighed for sparring med læreren. I den forbindelse fremhæver en leder, at skolen er „et uddannelsessted, ikke bare et praktiksted“.

Én af lederne gør sig tanker om forskelle på trainee-ansatte og studerende i praktik med fokus på de relationelle aspekter og herunder muligheden for, at trainee'en kan gøre sig erfaringer fra en mere tryk position. Som lederen fortæller, er den studerende „alene“ i praktikken, hvor de i trainee-forløbet er sammen med en anden lærer, som de følger. Dette giver trainee'en tryghed og en base at støtte sig til, og som én af lederne udtrykker det: „... i sidste ende står de ikke med det sidste ansvar

som trainee". Dette beskrives som en god og beskyttet måde at være med til at undervise på, hvor trainee'en ikke står alene i klassen.

Fra skolens perspektiv er lederne opmærksomme på, at trainee'en ikke kommer til at stå i en dobbeltrolle som både praktikant og trainee samme sted. Det handler bl.a. om, at en trainee ikke skal udsættes for, at dårlig kritik i den ene funktion smitter negativt af på den anden funktion. Ifølge en leder handler det om at placere trainee'en steder, hvor de ikke også skal i praktik, netop for at undgå, at der evt. gives dårlig feedback til en studerende, der senere skal i praktik samme sted. Dette har i enkelte tilfælde resulteret i udfordringer af logistisk karakter, når trainee'en havde særlige ønsker om at undervise samme sted, som vedkommende skulle i praktik. Én af skolelederne fortæller i relation hertil om en trainee i udskoling, hvor det gav lidt komplikationer, idet trainee'en ønskede at have flere timer i tysk samme sted, hvor hun skulle i praktik.

Fra lederperspektivet er der delte meninger om det at være trainee og praktikant samme sted. I trainee-projektets ledergruppe, på tværs af skolerne, er der diskuteret mulige konsekvenser af og erfaringer med, at trainee'en er i praktik og trainee samme sted. Et enkelt sted har skolen gjort sig negative erfaringer på baggrund af et trainee-forløb, som ikke forløb hensigtsmæssigt. Det skal dog understreges, at erfaringerne er få, og ledelserne på de tre skoler afspejler forskellige positioner. Der er dog generelt fokus på, at skolens og trainee'ens forventninger skal afklares gensidigt, og en opmærksomhed på, at denne forventningsafklaring skal tydeliggøres i forbindelse med trainee'ens ansættelsesforløb.

Det lønnede forhold, som gælder trainee-ordningen, er et aspekt, som skiller trainee'en fra en studerende i praktik. Én af skolelederne gør sig følgende overvejelser om, hvordan det lønnede forhold spiller ind på de opgaver og positioner, der ligger hos hhv. trainee'en versus den studerende i et praktikforhold. Ifølge lederen er det lønnede forhold i trainee-ansættelsen netop belæg for, at trainee'en inddrages i almindelige undervisningsopgaver på linje med de øvrige lærere. I forlængelse af dette skelner samme leder klart mellem praktikken og trainee-funktionen med den udlægning, at praktikken er en vurdering, en kunstig situation, hvor du som studerende skal præstere og demonstrere, at du som studerende kan det, uddannelsen sigter mod. I det lys bliver trainee-funktionen versus den studerende i praktik udlagt på følgende måde af én af lederne: „...en trainee er her for at lære, lytte og hjælpe.. i praktikken skal de kunne reflektere over forløbet med lærerne.. vigtigt at skelne mellem de to kasketter". Det er ikke beskrevet yderligere, hvordan denne refleksion fra en studerende i praktik er forskellig fra en refleksion set fra trainee-perspektivet.

Opsamling

Skolelederne trækker flere linjer op, som markerer grænsen mellem trainee-forløbet og praktikken. Trainee-forløbet fremstilles som det sted, hvor den studerende,

med udgangspunkt i en tryk base, kan afprøve sin faglighed, pædagogiske metoder og indgå i 'virkelige' relationer med fx forældregruppen. Flere skoleledere skelner mellem praktikken som det formelle studieforpligtende element på den ene side og trainee-funktionen som en kvalificeret indgang til skolen som arbejdsplads på den anden side. Skolelederne er opmærksomme på den diskurs, der handler om sammenhænge mellem den nuværende praktikordning og trainee-forløbet. Én af lederne antager, at den studerende får mest ud af trainee-forløbet, men det er ikke yderligere begrundet i, hvor eller hvordan 'det mere' kommer til udtryk.

Kvalitetsvurdering af trainee-ordningen

I beskrivelsen af trainee-projektet er der formuleret seks konkrete delformål. Men derudover har skolelederne forskellige betragtninger på, hvordan trainee-forløbet kan vurderes. Der er umiddelbart ikke et tydeligt billede af, hvordan kvalitetsvurderingen kommer til at foregå i den enkelte skoles regi eller koordineret mellem skolerne. Én af skolelederne peger på, at det kan diskuteres i arbejdsgruppen, mellem skolelederne samt i egne samtaler internt på skolen.

En anden skoleleder fortæller direkte, at der ikke findes nedskrevne succeskriterier for trainee-forløbet, og at opsamlingen finder sted i samarbejde mellem projektets aktører, herunder UCC. Lederen henviser i den forbindelse til de opsamlinger, projektets følgeforskning forventes at lave, kombineret med arbejdet i det fælles forum hvor skolerne er involveret. Lederen fortæller endvidere, at de på skolen har nedskrevet nogle mål og delmål, som skal følges op, men ikke yderligere om konkrete evalueringsindsatser eller strategier i den forbindelse. Derudover sondres der mellem evalueringer, der foretages internt på skolen, og evalueringer, som skal foranstalles og koordineres i projektets organisation som et samarbejde mellem skolerne indbyrdes og mellem projektets deltagere, herunder uddannelsesstederne, UCC og forvaltningen.

Skolelederne er dog enige om det formulerede succeskriterium; at trainee'en på baggrund af trainee-forløbet på et tidspunkt, efter endt uddannelse, har lyst til at søge fast ansættelse på samme skole. I samme forbindelse har skolelederne et ønske om, at trainee'en vil anbefale skolen til andre studerende som et potentielt arbejdssted som nyudklækket lærer. Skolelederne formulerer det således, at de ønsker, at trainee-ordningen bliver et udstillingsvindue for kommende ansøgere til lærerstillingen på skolen.

Opsamling

Skolelederne virker søgende, når det handler om en egentlig kvalitetsvurdering af trainee-forløbet. Hvad er trainee-forløbets succeskriterier, og hvordan måles der på, om projektets interessenter, særligt skoleperspektivet, har opnået det, de satte sig for? Lederne taler om løst formulerede vurderingskriterier og om samspillet mellem projektets partnere i den forbindelse. Der lægges op til, at

trainee-forløbet skal evalueres, når det er slut, bl.a. som et samarbejde mellem projektets hovedaktører.

Trainee-ordningen og fremtidsperspektiver

Skolelederne fortæller, at de har et klart billede af, at trainee-ordningen skal fortsætte og udvides efter dette første forløb. Dette ønske understøttes af de kvaliteter, trainee-ordningen ifølge skolelederne allerede har vist, som én af skolelederne beskriver dette: "...vi har 4. års studerende, der får en god start på deres lærerkarriere her, eller i hele kommunen. For mig at se er det alle tiders mulighed for at få nye unge kræfter ind og få kontakt til de nyuddannede.. få kvalificeret arbejdskraft..". De økonomiske overvejelser nævnes ligeledes af samme leder som et centralt tema, når nye trainee-ordninger skal etableres som en permanent ordning under forudsætning af den fornødne økonomiske opbakning fra kommunen.

En enkelt skoleleder udtaler sig om det sårbare ved trainee-ordningen sammenlignet med et praktikforløb, hvis det skulle vise sig, at forløbet med en trainee ikke fungerer. "Det er jo et ansættelsesforhold²³", hvilket betyder, at hvis forløbet ikke går efter hensigten, kan det være nødvendigt, at ledelsen griber ind. Lederen fortæller, at hun med det i tankerne havde "italesat muligheden for, at trainee'en kunne skifte team, hvis kemien manglede..". Disse overvejelser er knyttet til et specifikt trainee-forløb på én af de deltagende skoler, hvor der opstod problemer. Overvejelserne er altså ikke udtryk for et generelt billede af ordningen.

Opsamling på skoleperspektivet

Opsamlingen på skoleperspektivet handler om de muligheder, ledelsesgruppen ser i trainee-projektet på tværs af organisatoriske, arbejdsmæssige og relationelle snitflader. Overskrifterne skal forstås som opmærksomhedspunkter til projektets interessenter, særligt Gentofte Kommune og de deltagende skoler.

- At se mangfoldigheden i lærerarbejdet
- At opleve lærerarbejdet i trygge rammer
- At arbejde med opgaver, som de ikke møder på uddannelsesstedet (forældresamarbejde-/ kontakt)
- At følge en faglærer med ca. samme fag og dermed hjælp til at putte fagligheden ind i en didaktisk ramme
- Trainee'er kan stille de kritiske spørgsmål til lærernes arbejde, kulturen m.v.
- Praksiserfaring i forhold til at planlægge, som var det et 'rigtigt' lærerjob
- Sparring med læreren (mesterlæretænkning)
- At udvikle didaktikken i eget fag
- Mulighed for at opnå sikkerhed og erfaringer, mens de stadig er studerende
- Positivt afkast til uddannelsesstederne i form af bedre fastholdelsesmulighe-

²³ Trainees har en formel ansættelseskontrakt, der følger gældende regler, samt specifik aftale om trainee'er indgået mellem Gentofte Kommune og Gentofte Kommunalærerforening.

der af de studerende

- Positive praksishistorier fra trainee'ens ophold tilbage til uddannelsesstedet
- At blive klædt på til at agere professionelt i professionen.

Kapitel 3: Trainee-projektets potentiale for elevernes læringsbetingelser

John Gulløv

Indledning

En undersøgelse af de enkelte børns eller klassers faglige udbytte af trainee-ordningen har ligget uden for følgeforskningsprojektets rammer. Der har derfor ikke været gennemført systematiske observationer eller interview med elever, der har været berørt af ordningen, med henblik på at belyse deres læringsudbytte. Det skyldes, at det ikke er muligt på et forskningsmæssigt grundlag at måle, hvordan børns læringsudbytte relaterer til en given undervisningsindsats. Derfor ville det heller ikke kunne afgøres, om arten og kvaliteten af elevernes læringsudbytte af trainee-ordningen ville adskille sig fra deres læringsudbytte af den alternative undervisningsindsats, som ville have været gennemført uden trainee-ordningen.

Trainee-ordningen er blot én ud af mange forskellige faktorer, der har haft indflydelse på elevernes hverdag i skoleåret. Omfanget af trainee'ens tilstedeværelse har varieret fra en til maks. ca. fem timer ugentligt. Der er altså flere gode grunde til, at det ikke vil være muligt på et forskningsmæssigt grundlag at sige noget om, hvordan trainee-ordningen virker ind på de enkelte elevers læringsmæssige udbytte af ordningen.

Fra Gentofte Kommunes side har der imidlertid været udtrykt interesse for at få et billede af trainee-ordningens muligheder for at bidrage til bedre læringsbetingelser for eleverne. Det foreliggende kapitel forsøger at imødekomme denne interesse gennem analyse af de beskrivelser, iagttagelser og vurderinger, som lærere og trainee'er har givet udtryk for i interviewene. De gennemførte interview med trainee'er og undervisere samt observationer af undervisningssituationer kan give et fingerpeg om ordningens potentiale for forbedringer af elevernes læringsbetingelser. Men det er vigtigt at understrege, at materialet bygger på lærere og trainee'ers faglige vurderinger af, hvad der er elevernes behov, og hvad der er adækvat faglig og didaktisk respons på deres behov. Kapitlet præsenterer således en udredning af, hvad de interviewede trainee'er og lærere vurderer skaber gode og mindre gode læringsbetingelser for eleverne. Eksempelvis genfindes i mange interview en vurdering af, at ro skaber bedre læringsbetingelser end uro. Der er i den forstand tale om, at det er lærere og trainee'ers faglige vurderinger af ordningens betydning og muligheder for at skabe bedre læringsbetingelser for eleverne, der ligger til grund for denne del af rapporten.

På et spørgsmål om, hvad skolen og eleverne mon har fået ud af trainee'ens tilstedeværelse, bemærker en trainee:

"Det skulle jo gerne være sådan, at vi alle sammen fik noget ud af det. Jeg har svært ved at udtale mig om de andre ting, ud over hvad jeg får ud af det. Og jeg får.. som I kan høre rigtigt meget ud af det. Jeg har fået tilkendegivelser om, at

kollegaerne er glade for det, at de siger, at det er et stort plus og dejligt, at vi er dér, og de ekstra hænder [...] Børnene; det er svært at måle på. Altså jeg kan jo kun måle på, hvordan jeg synes, det fungerer, når jeg er sammen med dem og sådan noget. Jeg synes da, at det giver noget. Det har jeg lidt svært ved at udtale mig om.”

Overordnet tyder datamaterialet på, at ordningen rummer muligheder for at understøtte elevernes læringsbetingelser. De muligheder, som trainee’er og lærere ser og fremhæver, omfatter typisk: påvirkning af elevernes sociale adfærd og trivsel, forskellige former for undervisnings- og elevdifferentiering og samarbejde mellem lærer og trainee om didaktisk variation og fornyelse.

De eksempler, der beskrives i materialet, er blevet anvendt i meget forskellig udstrækning, – ofte i et omfang som de interviewede på interview-tidspunktet oplever som for lidt eller for tilfældigt. Det er ikke muligt ud fra materialet at afgøre, i hvilket omfang de forskellige muligheder er blevet udnyttet, fordi der ikke systematisk er spurgt til, om de omtalte eksempler har været almindeligt eller sjældent forekommende. Materialet illustrerer således kvaliteter ved ordningen, som trainee’er og lærere ser og fremhæver som væsentlige forudsætninger for at skabe gode læringsbetingelser for eleverne.

Denne del af følgeforskningsrapporten er derfor ikke udtryk for, hvordan ordningen har fungeret generelt. Den præsenterer en række vidnesbyrd fra lærere og trainee’er om kvaliteter ved ordningen, de har oplevet eller set, og som det vil være muligt at udforske og udvikle fremadrettet.

Det er i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at der ikke er tale om bare én trainee-ordning. De syv trainee’er og de klasser og lærerteam, de har været knyttet til, repræsenterer hver især forskellige erfaringer. De forskellige anbefalinger om ordningens muligheder må således ses i lyset af forskellige variabler, såsom klassetrin, lærerteam og trainee’ens egne forudsætninger, herunder de konkrete arbejds-funktioner og tidspunktet i trainee-forløbet.

Der er således både noget, der er fælles, og noget, der adskiller de syv trainee-forløb mht. at bidrage til elevernes læringsbetingelser. Grundlæggende repræsenterer trainee-erfaringerne mange forskellige nedslag i elevernes hverdag og læringsprocesser, og deres erfaringer er indbyrdes forskellige. I nogle tilfælde har trainee’en været tilknyttet bestemte fag, og de har fulgt flere forskellige klasser, mens trainee’en i andre tilfælde kun har fulgt en enkelt eller få klasser i forskellige fag.

Det fælles

Fælles for alle trainee’er er, at langt størstedelen af den tid, de er ansat, bruges i form af tilstedeværelse i elevernes skematimer. Der er nogle fællestræk med

hensyn til, hvordan trainee-rollen har udviklet sig hen over året. Der er også visse systematiske træk ved trainee-roller og -funktioner afhængigt af placeringen på indskoling, mellemtrin eller udskoling. Desuden ses variationer i rollerne afhængigt af, om trainee'ens skema har været knyttet til få eller mange klasser.

Der kan ses et mønster hen over året, hvor trainee'er i de første 2-3 måneder typisk fortæller, at de har været optaget af at opbygge deres kendskab til lærere og elever, men i øvrigt har indtaget en diskret og iagttagende rolle suppleret med almene støttefunktioner såsom besvarelse af elevspørgsmål, bidrag til ro i klasse o.l.

"T: Det [hvilke klasser trainee skulle følge] var arrangeret da jeg kom, [...], men ellers så vidste jeg ikke rigtigt, hvad mine arbejdsopgaver gik ud på.. så i starten var jeg bare sådan på siden, sad bare og kiggede (griner lidt), følte, det var lidt forkert, at jeg fik penge for at være der, tror jeg.

I: Hvornår kom det afgørende, der så gjorde, at du fik nogle opgaver?

T: Jeg tror, det var efter... tre måneder eller sådan noget . Altså, der kendte jeg teamet mere, og jeg kendte eleverne, og jeg kendte læreren og altså, der var jeg måske mere selv på og sagde: "Ej men jeg vil godt det, jeg kan godt stå for det der" og sådan.. kom selv lidt mere ind over.. og tog nogle opgaver."

I en efterfølgende periode (fra november/december) angiver nogle trainee'er, at de i stigende grad både selvstændigt og i samarbejde med lærerne begynder at varetage elevvendte opgaver: dvs., at de gennemfører undervisning og yder elevstøtte i forbindelse med undervisnings- og elevdifferentiering. Det synes at være en almindelig opfattelse blandt trainee'er, at de cirka midtvejs i perioden, typisk omkring juleferien, føler sig accepteret og respekteret af elever og i lærerteamene.

Efter jul tegner der sig et billede af, at trainee'erne finder, at de i højere grad kan bidrage til at styrke læringsbetingelserne for eleverne. Det gælder fx i forhold til undervisningsdifferentiering og ved at indgå i ad hoc-opdelinger af klasserne i mindre enheder og grupper. Det er dog især, når trainee'erne oplever, at de inddrages i planlægning af undervisningen, og når de deltager i den løbende refleksion og sparring om eleverne, at de synes, at de rigtigt formår at bidrage til at forbedre elevernes læringsbetingelser.

Der er som nævnt nogle forskelle på de roller, trainee'erne indtager, afhængig af placering på henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling.

På indskolingen indgår trainee'erne i højere grad med deres almene lærer-pædagogiske kvalifikationer. Deres linjefag bruges mindre målrettet, og de oplever i mindre grad, at linjefaget er deres væsentligste kvalifikation i forhold til opgaverne.

På mellemtrinnet er der en tydeligere anvendelsesmulighed for trainee'ens linjefagskompetencer, men trainee'ens funktioner ses også at knytte sig til håndtering af uro og forstyrrelse i klassen og i forhold til undervisningsdifferentiering.

I udskoling er trainee'ernes tid mere udpræget skemalagt i forhold til deres linjefag, og de spiller her en mere tydelig faglig rolle i formidlingen af linjefagligt stof.

De forskellige roller og funktioner, som trainee'erne varetager, fremstår ikke tilfældige. De synes snarere at være begrundet i de respektive sammenhænge, trainee'en befinder sig i. Der kan fx iagttages en gennemgående tendens i beskrivelserne, der peger på, at der sker en udvikling i trainee-rolle og opgaverne over tid. Trainee'en går fra at være novice til mere erfaren. Desuden ses også forskelle i forhold til andre parametre såsom elevernes alder, klassetrin, faglige kunnen og klassernes sociale miljø og dynamik. Det synes at være en selvstændig kvalitet for trainee-projektet, at der sker en tilpasning af trainee-rolle til de respektive sammenhænge. Særlig fremhæves det som en kvalitet, når trainee-opgaverne opleves som målrettet i forhold til elevernes muligheder og behov.

Ved gennemgang af trainee-interview kan der udpeges tre overordnede temaer, som alle trainee'er omtaler og anser som vigtige for elevernes læringsbetingelser:

1. observation og refleksion
2. planlægning og forberedelse af undervisningen
3. undervisningens praktiske gennemførelse.

Disse tre temaer har hver især og tilsammen betydning for, hvordan skolen og underviserne møder eleverne, og for, hvordan undervisningen kan understøtte elevernes læringsbetingelser. Der gives i det følgende en række eksempler på, hvordan trainee'erne opfatter, at deres tilstedeværelse bidrager til bedre læringsbetingelser.

Observation og refleksion

Den første af de tre tematikker handler om, hvordan de undervisningsansvarlige kan sikre sig den nødvendige og tilstrækkelige forståelse af, hvilke forhold der påvirker elevernes deltagelse i undervisningen, deres læringsmæssige udbytte og progression. Denne bestræbelse på at forstå de processer, som afgør relevansen af et undervisningsforløb, refereres der løbende til i interviewmaterialet. Meget ofte sker det i forbindelse med behovet for at forstå netop de undervisningssituationer, som ikke opleves tilfredsstillende.

Der peges i interviewene på en række konkrete forhold vedr. elevernes adfærd og deltagelse i undervisningssituationerne, som er medvirkende til, at undervisningen ikke fungerer efter hensigten. Der nævnes både forhold vedr. elevdisciplin, elever-

nes faglige niveau, elevernes respons på undervisningsmetoder og didaktik og deres respons på skolekulturen i bredere forstand. Set fra et trainee- og lærerperspektiv er det en løbende opgave at forstå sådanne forhold for at kunne tilrettelægge og gennemføre undervisningen bedre. (Tekstboks 1).

Tekstboks 1

Trainee: "Man er mere observant overfor, hvis der er nogen, der ikke sådan; "kan lige umiddelbart forstå det", når man er to fordi, "så er jeg ligesom et ekstra øje på eleverne". Hvis der er én som ikke sådan forstår det, der lige umiddelbart bliver sagt, så kan jeg lige gå ned til personen og støtte i, hvad det egentligt er læreren siger".

Trainee: "Hm det er min opfattelse der er mange der synes det er en urolig klasse og jeg kan også mærke på hende den anden lærer, at, så siger hun "nå, det gik da meget godt i dag" og vi har jo også lidt [] begge den opfattelse at det er som om, at man tænker "nå, det er da meget fint, fordi nu blev du jo kun afbrudt altså, nu skulle man kun sige; "ti stille" 10-15 gange ik'. Normalt plejer man kun at skulle sige det [] 30 gange måske ik', eller "det gik meget fint i dag, for nu sad han jo og kiggede den rigtige vej i de flest-, i det meste af tiden" ik' og der synes jeg bare at der bliver man nødt til lige at revurdere det her ik' "okay er det, altså går man ikke lidt på kompromis nu?"

Blandt de faktorer, som nogle trainee'er særligt fremhæver som noget, de har viet opmærksomhed, er forstyrrelse og uro i klassen, manglende interesse, manglende koncentration og opmærksomhed, dårlig arbejdsmoral, individuelle problemer og behov hos enkelte børn. Dette er tilsyneladende ikke fordi, sådanne negative forhold er de mest karakteristiske for eleverne eller klasserne. Snarere er det udtryk for, at håndteringen af denne type udfordringer er et omdrejningspunkt for det professionelle skøn, der skal sikre undervisningens relevans og kvalitet. Identifikation og vurdering af sådanne forstyrrende faktorer forekommer at være en almindeligt udbredt ambition blandt trainee'er og lærerkolleger i de team, som trainee'erne indgår i, og opfølgning omfatter både initiativer i retning af adfærdsregulering af eleverne og pædagogisk og didaktisk udvikling og fornyelse.

En trainee fortæller:

"Det er jo sådan nogle pubertetsbørn såå (griner lidt), det er meget med støjniveau, og hvordan man opfører sig, og [] hvordan man er, når man har timer og sådan noget, fordi det har de ikke altid helt styr på, så det har vi meget oppe. Der er en af 7. klasserne, som er.. hårde, synes jeg, og det synes de andre også, så det

er meget oppe at vende: "hvordan tackler vi dem lige og.. og får dem lidt ned i timerne?" det har vi (teamet) meget oppe.. også".

Overvejelser om, hvordan undervisningen kan justeres og tilpasses i lyset af praktiske erfaringer med eleverne, beskrives som et tilbagevendende anliggende for teamet og for den enkelte lærer. Og af trainee'ens beskrivelser fremgår det, at de oplever, at undervisningen bliver bedre, når lærer og trainee har større kendskab til og indsigt i elevernes faglige forudsætninger og i de sociale processer, som knytter sig til enkelte eller grupper af elevers identitet og adfærd. Ikke mindst når det gælder om at "tackle" gruppedynamikker, mhp. at rette elevernes opmærksomhed i retning af undervisningens sigte.

Ud fra de vurderinger, som trainee'erne giver udtryk for, så ligger trainee-ordningens bidrag til bedre observation og refleksion angiveligt i, at trainee'en er til stede i undervisningen sammen med læreren. Den fælles og samtidige tilstedeværelse øger mulighederne for refleksion over specifikke undervisningssituationer, som lærer og trainee har været sammen om. Det giver mulighed for at diskutere opfattelser af hvilke dynamikker, der er i undervisningsrummet, og det giver grundlag for fælles refleksion over hvilke forhold, der kan være udslagsgivende, når undervisning ikke lykkes.

T: "hvem er det, man lige skal have et ekstra øje på? Eller, hvis der er nogen, man skal have et ekstra øje på, eller hvad jeg lige har observeret, eller hvad han lige har observeret. Og det kører fint altid, det kører med det samme, mens vi står i situationen."

Normalt vil læreren være alene om at iagttage samtidig med, at der skal undervises. Med trainee'ens medvirken kan iagttagelse og efterfølgende refleksion baseres på både lærerens og trainee'ens samtidige iagttagelser. I trainee'ernes fortællinger bidrager den fælles refleksion til at give et mere facetteret billede af, hvad der er foregået i klassen. Derudover kan trainee'en iagttage samspillet mellem læreren og eleverne. Principielt giver det samlet set et bredere grundlag for at kunne vurdere sammenhænge mellem undervisningsformen og dynamikker i elevgruppen og dermed for at forbedre elevernes læringsbetingelser.

Refleksion og sparring om klasse- og elevprocesser

Det konkrete mål med refleksion og sparring er som det mest almindelige at kunne "tackle" de sociale processer, der skaber forstyrrelse og uopmærksomhed i undervisningen. Men det er også at forstå, hvorfor en given undervisningsform eller et givet fagligt indhold ikke fanger elevernes opmærksomhed eller bliver forstået som forventet.

En trainee peger på, at lærer og trainee løbende kan reflektere over undervisningen undervejs, således de har mulighed for at justere indsatsen i undervisningssituatio-

nen. Det kan fx være i forhold til at få elever, der indtager en nøgleposition, til at spille sammen med gruppen.

Trainee'er fortæller, at iagttagelse og refleksion i forhold til de sociale processer i klassen er en tilbagevendende del af samarbejdet med læreren, og at refleksion mellem lærer og trainee kan finde sted, når som helst der er forhold, som tiltrækker sig opmærksomhed.

Trainee'er giver i interview mange eksempler på, at de finder, at observationer og refleksioner bidrager til, at de sammen med læreren bedre bliver i stand til at tilpasse og justere deres undervisning til elevgruppen. Denne pædagogiske opmærksomhed udmøntes i forskellige måder at formidle det faglige stof på og i særdeleshed i vurderinger af, hvordan klassens arbejdsformer kan styres og støttes. (Se tekstboks 2).

Tekstboks 2

Interviewer: Har du indtryk af, hvis du iagttager nogle elever, som læreren ikke har så meget blik for, at den opmærksomhed, du så præsenterer for læreren, giver anledning til, at han ligesom eller hun bliver bedre til at fange dem eller definere sin rolle i forhold til dem. At det har en effekt sådan i det opfølgende? Eller er det en situation, som bare giver mening i sig selv?

Trainee : Jeg synes, at det giver meget god mening i sig selv, .. altså i situationen, ... vi taler lidt om det i timerne eller med den enkelte lærer bagefter, at.. nu sagde.. den hér elev det her til mig, hvordan skal jeg tackle det, og hvordan vil du tackle det, og sådan. Det kan vi, det snakker vi om sådan løbende og.. sådan, også bringer det frem i timerne.

T: Til teammøder, når vi snakker om børn og sådan noget, så kommer jeg altid med et eller andet, der siger: Nå, jamen jeg har oplevet dét her og sådan, og hvad mener du om dét, og hvad skal jeg gøre med ham, og sådan noget.. Netop en åben refleksion, og måske også sådan ligesom for at få de andre til at tænke over nogle ting: Har du lagt mærke til, at "xx" aldrig har sit idrætstøj med? Hvad skal vi gøre ved det?"

Det er ikke ud fra materialet muligt at vurdere i hvilket omfang, observationer bliver brugt målrettet, og hvilken indflydelse, det har på børnenes oplevelser og udbytte af undervisningen. Men de beskrivelser, der gives af lærere og trainee'er, indikerer, at observation og refleksion anses for at være et godt grundlag for arbejdet med adækvat udvikling og tilpasning af læringsbetingelserne.

Planlægning og forberedelse af undervisningen

Den anden af de tre tematikker med potentiale til at forbedre undervisningen knyt-

ter sig til trainee'ers og læreres samarbejder om udvikling af undervisningens form og indhold.

En trainee beskriver et sparringsforløb, hvor læreren brugte trainee'en som inspirator til fornyelse i sin undervisning. I trainee'ens genfortælling spurgte læreren trainee, om han ville prøve at stå for undervisningen af eleverne i sandsynlighedsregning, fordi han egentlig ikke selv var sikker på, hvordan han skulle gøre det. Læreren havde prøvet det gennem mange år, men syntes efter trainee'ens udsagn ikke, at det virkede "rigtig ordentligt". Læreren indtog derfor rollen som observatør for at iagttage, hvordan trainee'en tacklede det, og hvordan eleverne reagerede.

Der er her tale om et eksempel på, at lærer og trainee indgår i en samarbejdsform, der kan føre til både faglig og metodisk fornyelse af undervisningen. Og også for trainee'en er denne form for anerkendende udfordring værdifuld som igangsætter:

"T: Jeg synes, det gik rigtigt fint.[]Jeg prøvede måske at gøre det mere sådan, at eleverne skulle eksperimentere med sandsynlighedsregningen.. og lave nogle små tilfældighedseksperimenter. Og sådan, og det syntes han, det kunne han nok godt bruge, håber jeg i hvert fald [griner kort]."

Det er vanskeligt at afgøre i hvilken grad, denne form for gensidig udfordring og inspiration har gjort sig gældende. Men på forskellig måde er der vidnesbyrd om, at frugtbare og inspirerende samspil mellem lærer og trainee har skabt dynamik og fornyelse i undervisningsformer og indhold. En del af denne dynamik kan iagttages, når trainee'en er optaget af egne muligheder for at gøre en forskel i forhold til eleverne. Det er tydeligt, at trainee'erne fremhæver deres egne succeser med at involvere og aktivere eleverne, fremkalde deres opmærksomhed, engagement og fordybelse som noget af det, som giver jobbet særlig mening. For trainee'erne fortæller om deres succesoplevelser hos eleverne og ser deres egen succes som en målestok forog en bekræftelse på, at man gør en forskel. Og læreren er både den, der kan anerkende dette, men også den, trainee'en kan supplere eller overgå. I interviewene med trainee'erne udtrykkes det på mange måder, at der er stor motivation for at involvere sig på denne bane. Som samme trainee siger:

"T: Når jeg finder en.. eller har et øje på en elev eller en elevgruppe, som læreren sådan ikke lige umiddelbart fanger selv. Så [] føler jeg, at nu [] gør jeg virkelig en forskel. Og så kan jeg gå ind[] og både fortælle læreren, hvad det er, altså hvad jeg så og har iagttaget,[] men også gå ind sådan [] og spille ind med [] en anden måde at undervise lige den elev eller den elevgruppe på".

I eksemplet med sandsynlighedsregning ovenfor har trainee'en linjefag i matematik og et forudgående afbrudt studie ved en højere læreanstalt inden for det naturvidenskabelige område. Der ses andre lignende eksempler på, hvordan trainee'ens

linjefag i fremmedsprog og matematik har givet anledning til, at lærer og trainee i fællesskab er optaget af, hvordan undervisningen bedre kan få eleverne med.

Det er imidlertid ikke kun det linjefaglige, der står i centrum for ambitionerne. Nogle trainee'er med særlige faglige eller pædagogiske forudsætninger har oplevet, at deres særlige forudsætninger kan bringes konstruktivt i spil, og fortæller i den forbindelse, at de har fået positiv feedback fra både elever og lærere. For eksempel fortæller en trainee, der har en baggrund inden for drama og teater, at hun i læseundervisningen i 1. klasse laver meget sjov med eleverne og bruger humor og agerer entertainer ved at læse op med mange stemmer og bevægelser. Her er hun meget bevidst om, at hun har en anden tilgang til undervisningen end den rigtige lærer, og mener, at det er "ret godt for børnene at opleve nogle forskellige lærertyper" blandt andet fordi, der er en del ældre lærere på det klassetrin.

"T: Lærerne har sådan sagt: Det er simpelthen så dejligt, at I er kommet ind og er så unge og friske.[...] Og så har jeg bare en tilgang til de dér børn, som jeg synes er god, og som er meget anderledes [...] altså.. man skal stadigvæk beholde autoriteten og sådan.. Man skal kunne sige fra og sige: Nej, det må du ikke... måske mere humor.. eller i hvert fald mere sådan udadvendt humor, end deres faste lærere har, som er de her lidt ældre, sådan meget erfarne damer, og som gør tingene på en særlig måde. Og som er rigtigt dygtige, men sådan en lærer er jeg jo ikke.. endnu".

I trainee'ens udlægning betyder det en mere alsidig og dynamisk undervisning og ses dermed som et bidrag til at give bedre læringsbetingelser for eleverne.

Undervisningens gennemførelse

Den tredje og mest fremtrædende tematik af betydning for elevernes læringsbetingelser handler om, hvordan trainee'er i praksis indgår i undervisningen.

Trainee'erne giver mange eksempler på, at deres tilstedeværelse giver muligheder for at variere undervisningen og for at tage specifikke faglige og sociale udfordringer op blandt børnene. I nogle tilfælde ville sådanne muligheder lige så godt kunne udnyttes gennem tolærerordninger, støttelærerordninger, mindre klassestørrelser eller gennem brug af undervisningsassistenter. Mulighederne er således ikke eksklusivt knyttet til trainee-ordningen. Men trainee-stillingen har en sådan fleksibilitet og bredde af muligheder, at forskellige relevante, kvalificerende bidrag kan bringes i spil efter behov. Til forskel fra undervisningsassistenter eller støttepædagoger kan trainee'er undervise, til forskel fra vikaren kender trainee'en klassen, og til forskel fra støttelæreren kan trainee'en bruges fleksibelt og efter behov i forskellige klasser i et team. Potentialet i trainee-stillingen ligger således i ordningens "fleksibilitet" og "relevans" og den brede vifte af muligheder, der kan understøtte mulighederne for at forbedre elevernes læringsrum. For at få glæde af viften af muligheder forudsæt-

ter det dog, at det lærerteam, som trainee'en er knyttet til, forstår og udnytter de muligheder, ordningen giver.

Der er tre områder, hvor trainee'erne særligt synes, at de kan bidrage til forbedring af elevernes arbejds- og læringsbetingelser:

1. Den fysiske lokalisering af børnene - "hvor foregår læringen?" - fx i klasseværelset, i grupperum på gangarealer, på bibliotek, udendørs, i aktivitetslokale osv.
2. Sociale forhold - "under hvilke sociale omstændigheder foregår læringen?" - fx fordybelse og koncentration, forstyrrelse og uro, i grupper, alene osv.
3. Faglige/didaktiske forhold - "hvordan præsenteres fagligt stof, hvordan matcher det elevernes faglige forudsætninger og opmærksomhed?" - fx gennem undervisningsdifferentiering, elevdifferentiering, klasseundervisning, øvehold, læsning, gruppeøvelser, individuel opgaveløsning m.m.

Gentofte kommune har med SKUB-projektet etableret bygningsmæssige faciliteter, som tilsigter at skabe bedre muligheder for, at eleverne kan arbejde fleksibelt og uafhængigt af klasselokalet. Det betyder, at eleverne som led i undervisningen gives mulighed for at arbejde forskellige steder på skolen, ofte i mindre grupper fordelt på flere af skolens lokaliteter. Forskellige typer af lokalisering og fordeling af eleverne ses anvendt løbende (fx at hele klassen er samlet i klasselokalet, at klassen er delt i to hold i forskellige rum, at klassen opdeles i mange arbejdsgrupper i og uden for klasselokalet, eller at alle er samlet ude af klasselokalet - udendørs eller i tilknytning til skolernes bevægelses/idrætsfaciliteter).

Trainee-ordningen har desuden givet mulighed for, at undervisningen kan gennemføres uden for skolerne. Der er dog ikke nogen indikation af, at denne mulighed i øvrigt har været benyttet i nævneværdigt omfang.

Trainee: "Der var også på et tidspunkt, hvor vi skulle på tur, og den ene lærer havde tænkt, at de skulle ud til en mose, og det ville hun gerne gøre med alle tre klasser. Der var det jo en hjælp, at jeg var der, sådan så vi kunne tage to af sted, sådan så der ikke var en lærer, der skulle gå væk fra sine timer for at skulle på den tur. Så det tror jeg også, var en stor hjælp der, når de skal på nogle forskellige ture, at jeg så kan tage med som den ekstra lærer."

En anden type opgave, der går igen i trainee'ernes fortællinger, er, at de kan varetage ansvaret for elevernes arbejde, mens læreren gennemfører elevsamtaler. Typisk har lærerne været glade for, at trainee'en har ydet den form for backup, og det er et gennemgående tema hos forskellige trainee'er, at det er en lettelse:

T: "her i januar har de så brugt mig mere, når de har skullet have elevsamtaler - der er jeg gået ind i alle fag i mit team og har taget deres timer i engelsk ... det var

en rigtig god hjælp, at de bare kunne tage elever ud til samtaler uden at tænke på, hvad klassen lavede, for dem havde jeg jo."

T: "elevsamtaler - så er det smart eller rart, at jeg er der til at gå ind og være i undervisningen, mens der er elevsamtaler".

T: "læreren får mere overskud i det daglige til også at køre elevsamtaler, mens trainee'en har klassen. "

Det er lærerens ansvar at gennemføre elevsamtalerne, og forældresamarbejdet er typisk ikke noget, som trainee'erne er tæt inde over. Men deres kendskab til klasserne betyder, at klassens undervisningsforløb forstyrres mindre, fordi trainee'en kan varetage kontinuiteten, mens samtalerne foregår.

Der er mange forskellige måder og formål med at fordele og lokalisere eleverne i skolens hverdag. Og de har alle hver deres pædagogiske implikationer. Særligt ved én-lærer undervisning vil fordeling af elever i mindre grupper byde på udfordringer vedrørende elevernes selvstændige arbejde. Det er på den baggrund, at trainee'ens rolle ved elevsamtaler fremstår så entydigt som en hjælp. Det kan være én grund til at trainee'erne særligt oplever, at de har betydning for elevernes læringsbetingelser, når fælles tavle-undervisning af klassen erstattes af opdelinger af klasserne i andre gruppe- eller individbaserede arbejdsformer og lokaliseringer i og uden for klasseværelset. En anden grund kan være, at trainee'en har en egen interesse i at blive brugt frem for at være tilskuer og blot sidde passivt blandt eleverne ved lærerens gennemgang.

En trainee beskriver fx, hvordan det har været muligt at tilrettelægge matematikundervisning, så der kunne tages hensyn til, at nogle af eleverne i 6. klasse har haft svært ved at sidde stille og koncentrere sig:

"T: I matematik har vi kørt meget med nogle forskellige stationer, hvor det ene sted er jeg den ene lærer og kører et emne med nogle elever, og så er der et andet sted, hvor de så bevæger sig - de kan godt lide forskel. 6. klasse kan godt lide at prøve noget nyt hele tiden og komme op og stå lidt - og gå lidt en gang imellem til nogle forskellige poster. Så står jeg ved et sted og lærer dem om et eller andet, og så bytter vi, roterer og sådan noget. Så det er sådan primært, det fungerer til daglig".

Eksemplet illustrerer, hvordan trainee'ens tilstedeværelse gør stations-læring med indbygget mobilitet for børnene mulig, fordi både trainee og lærer er der til at bemande hver sin "station". I eksemplet er der ikke tale om en enkeltstående begivenhed; der refereres til en daglig arbejdsform, som direkte er målrettet 6. klassen og dens elever, der gerne "vil prøve noget nyt" og "bevæge sig". Alternativt kunne

denne form gennemføres i samarbejde med en parallelklasse, men det ville forudsætte, at arbejdsformen skulle koordineres med en anden 6. klasse med de vanskeligheder, en evt. anden faglig progression, arbejdsform eller skema repræsenterer.

Muligheden for at bruge skolen mere fleksibelt og samtidig tage hensyn til, at elever har forskellige behov, synes ud fra beskrivelserne ofte at være blevet udnyttet. Det kan ske ved, at en klasse i nogle undervisningstimer opdeles og undervises hver for sig af trainee og lærer. Derved får eleverne mere lærer-opmærksomhed og faglig øvelse fx i sprogfagene. Ved observationer i en fremmedsprogsklasse kunne det fx iagttages, at der gennemførtes samtaleundervisning på fremmedsproget, hvorved hver enkelt elev mere aktivt kunne inddrages i undervisningen.

Men trainee'ens tilstedeværelse benyttes også ofte som led i undervisningsdifferentiering, hvor enkelte børn eller grupper af børn kan få målrettet undervisning i forhold til deres særlige forudsætninger og behov. Mange trainee'er mener, at når eleverne er delt op i grupper, får de mere underviseropmærksomhed, og at det er i sådanne sammenhænge, at trainee-ordningen giver det største læringsudbytte for eleverne. En trainee mener, at det, eleverne især får ud af det, er:

"T: Noget mere støtte og nogle flere udfordringer og i hvert fald mere opmærksomhed både på det sociale og det faglige i og med, der har været en person ekstra i klasseværelset. Det tror jeg, de har profiteret af, måske ikke bevidst, men der har i hvert fald været en mærkbar forskel, når jeg har været der, synes jeg, og eleverne har taget mig til sig og har behandlet mig som en ligeværdig i forhold til deres lærer, der gik ikke ret lang tid, før de fandt ud af, at mit ord var lige så meget lov som den faste lærers... []Men det har jo især været i de situationer, hvor de har været delt op, hvor de har sådan kunnet gå lidt mere målrettet til værks og støtte eller udfordre lidt mere... Jeg tror, det er det, det især har kunnet.

I: Har det så været grupper, der har haft svært ved tingene eller været urolige eller sådan noget... er det dem, du er sat på?

T: Jamen det har været lidt forskelligt, det har så været rimeligt overvejet fra lærerens side, hvem der skulle ud, og det har både været elever, der har skullet have noget særlig støtte, det kunne være læsning eller et eller andet. Jeg har også haft en gruppe drenge ude, der har stået mere på hovedet end noget andet i timerne, hvor jeg så har haft dem med ude. Vi har jo nogle fede faciliteter derovre, hvor vi har kunnet sidde på en lidt anden måde. Og det har også været nogle elever, der har været færdige med tingene, før de er begyndt, jeg har haft ude, så det har været sådan lidt forskelligt. Så det ikke kun har været de elever, der har skullet have særlig støtte, der har haft glæde af, at jeg har været der[...]

I: Må jeg lige høre, den situation, hvor der er nogle drenge, der har stået meget

på hovedet, er det så sådan, at du har taget dem ud, mens de andre har haft undervisning, eller...?

T: Nej, nej, altså det har stadig været sådan i et fagligt øjemed, og det var især i forbindelse med mit bachelorprojekt, hvor jeg havde nogle af de der drenge med ude sammen med [...] nogle, der både skulle støttes, og nogle, der skulle have styr på, at man måske ikke skulle tale så meget hele tiden... haha... [] Det har ikke været sådan, at når de har forstyrret undervisningen, så er vi gået en tur [], men jeg tror helt klart, at det er der, [] at min tilstedeværelse [] har gjort den største forskel, og det er, når vi har kunnet hver især være mere omkring eleverne. [] Det har faktisk også været sådan... specielt i den ene af klasserne, at jeg har været med den største gruppe, og hvor læreren så selv er gået ud med nogle elever, der så skulle støttes lidt ekstra primært... så jeg har så stået med den store gruppe, og hun har så selv haft tid til at være omkring de her elever, og det har jo også fungeret rigtig godt faktisk...

I: Kan du sige mere om, hvad lærerne har fået af muligheder, som de ikke ellers ville have haft?

T: Jamen, det er jo sådan noget med at opdele klassen på nogle andre måder og helt klart få skabt større mulighed for undervisningsdifferentiering, det er helt klart, at det er blevet en større mulighed og en mere tydelig mulighed, fordi der er en ekstra ikke."

Man ser her beskrevet forskellige muligheder, som hver for sig og samlet viser, at trainee'en kan bidrage til at understøtte og variere elevernes læringsbetingelser. Trainee'en ser sin deltagelse som en forøgelse af muligheder for at det faglige og sociale bedre spiller sammen med de fysiske og organisatoriske muligheder for undervisningens gennemførelse.

Ro og uro – elevtilsyn

Ved gruppearbejde fordeler eleverne sig forskellige steder på skolen for at arbejde. Ved observationer kunne det iagttages, at grupper placerede sig på gang- og trappearealer, bibliotek og i nogle tilfælde i grupperum. Elevernes brug af forskellige lokaliteter begrænser lærerens overblik over, hvordan der arbejdes i forskellige grupper, samtidig med at adskillelse i flere små arbejdsgrupper øger muligheden for koncentration om arbejdsopgaven, samtidig med at det øger risikoen for, at eleverne taber den faglige og arbejdsmæssige fokusering.

Her spiller trainee'en en rolle ved at kunne være opmærksom og til stede, når læreren er bundet andetsteds. En trainee beskriver, hvordan eleverne i en klasse fordeler sig ud på gangarealet, men efter hendes vurdering savner den fornødne arbejdsmoral:

"det er en meget urolig klasse, og de vil meget gerne arbejde ude på gangen, fordi at så kan man jo selv vælge, hvornår at man vil snakke det ene, og hvornår man vil snakke det andet, og der synes jeg, at der bliver man nødt til ligesom at skabe.. noget arbejdsmoral, og der tror jeg, det er bedre at holde lidt sammen på gruppen og så sige, "vi arbejder her inde i klassen", og så kan de andre ligesom måske få lidt dårlig samvittighed ved at høre, at de andre de arbejder rigtigt godt eller sådan eller ikke, fordi ellers så har alle eleverne den forestilling "jamen prøv at se den gruppe dernede, de laver jo heller ikke noget", og fordi de bare sidder og spejder til hinanden i hver deres ende af gangen og sådan nogle ting ikke."

Muligheden for at dele en urolig klasse i mindre selvarbejdende grupper er imidlertid et alternativ til idealet om en fælles, koncentreret og fokuseret arbejdsituation med hele klassens deltagelse. I nogle af de eksempler, som gives af trainee'erne, gør forstyrrende klasserumsdynamikker, at det er både vanskeligt og tidskrævende at etablere en fælles og koncentreret opmærksomhed i klassen. I sådanne tilfælde oplever trainee'erne, at deres tilstedeværelse øger mulighederne for gennem opdeling og fysisk adskillelse af elevgrupper at bidrage til større koncentration.

"T: Når vi deler holdene op i tysk, og vi når rigtig meget, eller hvor jeg tænker, "det var godt, vi havde nået at gennemgå alt det", eller også bare det der med når man har hørt, når man flere gange har fået sætninger fra forskellige elever, når man ved, alle har fået lov at sige noget på tysk i dag, så føler jeg "okay, det gir noget i det her", fordi det ville 24 elever aldrig komme til under normale omstændigheder vel, fordi så går der noget tid med det ene, og så går der noget tid med det andet, så der føler jeg virkelig "ej, det er super, at der er mulighed for det".

Mulighederne for at benytte faciliteter uden for klasserummet stiller krav til elevernes arbejdsmoral og til lærerens tilstedeværelsesmulighed. Flere samstemmende vurderinger fra trainee'er peger i retning af, at trainee'er kan bidrage til at øge elevernes faglige udbytte af selvstændigt arbejde. Den mest almindelige forklaring er, at ordningen forbedrer tilgængeligheden af en undervisningsansvarlig, der kan rådgive og understøtte elevernes arbejdsproces.

Trainee: "Nogle lærere bruger mig meget til at holde ro i klassen for eksempel [], gå rundt og [] sige: Nu, skal I tie stille og sådan, når læreren taler. Og det fungerer faktisk meget godt. Andre bruger mig mere til [] det her sociale [] for eksempel med gruppearbejde. Øh..[] og der tror jeg, at jeg er med til at gøre, at eleverne har det lidt sjovere i klassen, fordi at jeg [] kan være [] mere inde over, end læreren lige umiddelbart kan være selv. Og med hensyn til fagligheden så tror jeg [], at det giver en større faglighed, at der er en ekstra lærer på, eller en ekstra sådan voksen person på.. fordi at man kan bedre styre de processer, som eleverne arbejder i, for eksempel gruppearbejde endnu engang. Men også sådan,

at jeg kan sådan spille ind med nogle ting til lærerens undervisning.. altså [] spille ind sammen med hinanden altså.. og selv altså kommer med idéer. Og nogen gange er det bedre at være to om[] at undervise sådan én. Altså sådan jeg kan komme med inputs i undervisningen, og det..”.

Den øgede ressource betyder, at elever, der arbejder i grupper, lettere og hyppigere kan få kontakt til lærer eller trainee. Ved observationer kunne det iagttages, at den tid, der går, fra en gruppe har behov for at få afklaret et spørgsmål, til der opnås lærerkontakt, forkortes, når både lærer og trainee er til stede. Det kunne også iagttages, at der var så tilpas kort responstid, når elever havde behov for læreropmærksomhed, at der sjældent nåede at opstå uro i en ventende gruppe, eller at uro i enkelte grupper ikke kunne nå at sprede sig til andre grupper. Det er muligt, at klassernes adfærd under observationerne har været påvirket af forskernes tilstedeværelse, men i det store hele svarer disse iagttagelser til trainee'ernes beskrivelser af deres rolle.

Ordningens mulighed for kortere responstid og samtidig lærer/trainee-tilstedeværelse flere steder synes at kunne være medvirkende til at reducere omfanget af forstyrrelser og manglende koncentration og opmærksomhed blandt eleverne.

Undervisnings- og elevdifferentiering

Begrebet undervisningsdifferentiering bruges bredt af trainee'erne og henviser til mange former for tilpasning af undervisning til elevers forudsætninger og behov, herunder også til opdelinger af elever på måder, der i højere grad har karakter af elevdifferentiering. Begrebet elevdifferentiering bruges ikke. I hvilken udstrækning der i praksis har været tale om det ene eller det andet, kan ikke afgøres på grundlag af datamaterialet, men ved fremtidig udvikling af ordningen bør der vies opmærksomhed over for karakteren og effekten af forskellige former for undervisnings- og elevdifferentiering.

”T: Jeg kan tage nogle elever ud af klassen, det har jeg gjort indimellem, [] hvor der er et behov for [], at de kan sådan [følge] med i undervisningen, så er jeg nødt til at gå ind og [] undervise dem enkeltvis. Og altså derfor kan man sige, at hvis man vil undervisningsdifferentiere, ... så er jeg nødt til at være dér for at kunne tage de elever ud. Men ellers synes jeg, at det er [] et udtryk for overskud, at jeg er dér, og at jeg har muligheden for at kunne tage nogle elever ud. Altså lærerne er, så vidt jeg kan høre i hvert fald, rigtigt glade for det og også eleverne. Men der er ikke nogen sådan decideret nødvendighed i, at, jeg er dér sådan altid i hvert fald.”

Der refereres hyppigt i materialet til forskellige måder, hvorpå trainee'en kan bidrage til, at der kan gennemføres undervisningsdifferentiering i klasserne. Det kan være i klasserummet, hvor lærer og/eller trainee kan cirkulere og være i dialog om

faglige spørgsmål, eller det kan være i forskellige lokaler, hvor lærer og trainee tager sig af forskellige elevgrupper med forskellige behov.

En trainee mener, at læreren får bedre mulighed for at kunne tale mere med de enkelte grupper og elever ved, at der er mange muligheder for, at trainee'en kan indgå og støtte eleverne:

"T: Jeg synes, at trainee-rollen er mere kompleks end selve lærerrollen i virkeligheden, fordi den består af rigtigt, rigtigt mange ting. Og en trainee er nødt til at over- eller indordne sig på rigtigt mange måder, efter hvad læreren vil med én. Og det må man jo så finde ud af i samråd, altså. Hvad vil vi egentlig sådan hver især, eller hvad er det egentlig, læreren vil, og hvad vil han bruge mig til? Øhm, og der er rigtigt mange forskellige lærertyper.[] Generelt så prøver vi,[] hvis han ved, at jeg er dér, så vil han køre det mere [] med opgaver og.. Ja, for eksempel i matematik kunne det være, at læreren vil lave timen ud fra nogle opgaveregninger, hvor at jeg så kommer ind og kan hjælpe og støtte eleverne...

I: Og du mener, det ville læreren ikke gøre under andre omstændigheder, hvis du ikke var dér?

T: Jo, det ville han formentlig nok. Ja, det ville han jo helt sikkert. Men jeg tror, at jeg i hvert fald har, altså jeg kan gøre, at han kan gøre det over en hel dobbelttime fordi, at jeg kan gå ind og [] støtte grupperne, hvor han kun kan være ét sted ad gangen, så er vi lige pludseligt to lærere eller to voksne, som kan være to steder."

En anden hyppig form for undervisningsdifferentiering, der forudsætter trainee'ens deltagelse, er, når særlige elever vurderes at have behov for målrettet undervisning:

"I: Hvad er gevinsten for klassen, at du er dér?

T: Jamen, det er jo flere forskellige ting, der kan være gevinsten, afhængigt af, hvad man nu har planlagt. Men der [] åbnes mange muligheder for, hvis nu [] vi er to lærere, at [] lave nogle forskellige ting. Rent fagligt [] er der jo rig mulighed for differentiering både for svage og stærke elever. Og jeg tror måske også mere generelt, hvis man tager sådan normal klasseundervisning, måske også mere ro, når der er en ekstra lærer, fordi jeg sætter mig jo ned mange gange, hvis det er en lærer, der står deroppe, så sætter jeg mig ned nogle taktiske steder, hvor jeg ved måske, at [griner kort] der kan være lidt larm, og så sætter jeg mig dernede, og så bliver der ikke så meget larm, fordi så ved de godt, at de ikke kan sige noget altså. Småting.. men, men helt bestemt: Jeg tror, de kan mærke, der er to lærere."

En tredje beskrevet form er, når børnene arbejder individuelt eller i små grupper, og hvor børnenes mulighed for at deltage aktivt er afhængig af lærerens instruktioner.

Her vil der ofte være ventetid, hvor elever eller grupper må afvente, at andre har fået instruktioner. Med trainee-ordningen er det muligt at involvere flere eller alle elever hurtigere og mere målrettet og dermed få eleverne hurtigere i gang. Som eksempel nævner en studerende, at man i fysikundervisningen kan sætte to forsøg i gang i stedet for kun ét.

Tilsvarende fordel kunne iagttages ved observation i en idrætstime, hvor der skulle instrueres i enkle volleyball-teknikker og spilleregler. Her kunne lærer, støttepædagog og trainee gennem opdeling af eleverne i mindre hold hurtigt instruere og igangsætte de planlagte aktiviteter. Efterfølgende blev holdene regrupperet med henblik på at øve teknik med elever, der ikke umiddelbart mestrede det basale, mens andre hold hurtigt kunne bringes til at spille på egen hånd med mindre eller intet behov for lærerinstruktion og hjælp.

En yderligere mulighed for undervisningstilpasning handler om de variationer i undervisningsformerne, som kan bruges i forsøget på at få involveret særligt de børn, der har vanskeligt ved at sidde stille og koncentrere sig. En trainee beskriver, hvordan danskundervisningen i indskolingen fungerer som et parløb med læreren, hvor lærer og trainee "ping-pong'er" med hinanden, så roller og opgaver løbende skifter:

"T: Jeg tager lige noget lydering af nogle ord - og [læreren] tager noget andet, - og så sidder de [eleverne] og laver [noget] – [så] kører noget på tavlen, - de [eleverne] sidder og laver noget i bøgerne, - og så går vi rundt og hjælper dem begge to - laver forskellige øvelser, lege på gulvet. Det er sådan meget "ping-pong". Hun har nemlig været rigtig god til sådan at inddrage mig i planlægningen."

Der gives her en beskrivelse af et fleksibelt og dynamisk undervisningsrum, hvis kvalitet for børnene kan være, at undervisningen løbende tilpasses hensynet til børnene i modsætning til mere forudsigelige gennemgange af undervisningssystemer.

Vikar-dækning og kontinuitet

Trainee'er har i en række tilfælde varetaget opgaver i forbindelse med både planlagt og uplanlagt vikar-dækning. Efter trainee'er og læreres opfattelse bidrager vikardækket undervisning kun lidt eller intet til elevernes læring. Det er en udbredt opfattelse, at trainee'er, uanset om de konkret står for undervisningen eller blot fungerer som trainee'er, yder et bidrag til, at undervisningen får større faglig relevans for eleverne.

En underviser siger om værdien af trainee-ordningen i vikarsammenhæng:

"L: Den er målt i forhold til børnene, som jeg ser det, helt klart [en gevinst]. Det er også en gevinst i forhold til lærerne; vi har også brugt vores trainee, hvis for

eksempel at jeg havde et møde ude i byen, så har han dækket mine timer.. Jeg har også brugt ham i undervisningsforløb, hvor han står for det, vi aktuelt skal lave, så er det mig, der sidder og rummer dem, der har ekstra meget fart på. Dem skal man også have fokus på ikke. Så han har været en del af undervisningen. Han har taget meget af undervisningen. Han har kørt et projekt. Så det er en stor gevinst for eleverne.”

En anden underviser siger:

”L: Altså, den helt store fordel, jeg også kan se, det er, [] hvis man skal have en vikar ind, der kommer udefra, en eller anden sygevikar. Så er virkeligheden jo den, at så kommer den person og går ind og.. og tager det rum, fordi det bliver de jo nødt til. Og det vil sige, de [sygevikaren] kan for eksempel finde på at sige: Næ, nu skal vi lave det her i stedet for, ik’, []Hvis der ikke var en trainee, så ville de komme ind og sige: []Så gør vi sådan her.. hvor trainee’en nu enten er der til at sige, det her kører videre, eller til at sige, ”jeg gider simpelt hen ik’ have, der kommer én af de der åndssvage sygevikarer, der er bange for at miste anseelse og derfor kommer og kører deres magt igennem og opfører sig åndssvagt over for børnene.

Altså, fordi det er jo en del af virkeligheden, hvis du kommer som de dér sygevikarer, så kommer de ind, og de er.. nogle har, har hørt sådan nogle tricks, det er der nogen, der fortæller dem, det er det, jeg altid er så ked af: (med brysk stemme): ”Du skal bare sætte dig hårdt på børnene, fordi så kan du altid bløde op bagefter”. Øh.. det er sådan en norm, som ligger i luften et eller andet sted, []

Men det betyder jo så, at hvis de kommer ind gennem døren, sparker døren op dér. [med brysk stemme] ”Høps! Sæt Jer ned!” Og ”nu skal vi have ro” og sådan noget, ik’, og det slet ikke er den kultur, man [eleverne] er vant til”.

Den generationelle betydning af trainee-ordningen

Trainee-ordningen bringer unge trainee’er ud i klasserne. Flere trainee’er bemærker, at deres relativt unge alder synes at betyde noget for børnene. Det fremhæves af flere, at i hvert fald nogle børn responderer positivt på tilstedeværelsen af unge lærere, og at det i nogle situationer har positiv indflydelse på deres deltagelse i undervisningen eller i deres skolegang.

En trainee noterer, at betydningen af ungdom giver mulighed for en mere uformel omgangsform. Elevernes aflæsning af sproglige koder giver direkte respons:

”Jeg kan godt mærke, at jeg er den yngste - eleverne siger mere slangord og sådan noget til mig i forhold til til andre lærere - nogle gange snakker de anderledes til mig - men det er fordi, jeg ser igennem fingre med det i forhold til andre lærere”.

På et spørgsmål om den uformelle omgangsform opleves som et fællesskab med børnene, svarer han:

"Ja man kan mærke, hvordan de kommer mere med problemer til en. De tør fortælle fortrolige ting - mere end til andre lærere - kommer og fortæller, hvordan det nu går til daglig ..."

Og senere reflekterer han:

"Det er sjovt at se en udvikling, der er hos nogle af børnene, hvor der ikke er nogen, der kunne lide én i starten, og senere ender det så med, at de egentlig sidder og betror sig til mig og ikke den anden lærer lige pludseligt - ja nogle fortrolige samtaler med nogle af eleverne om, hvad der sker derhjemme, hvis de er kommet og har sagt, lige hvad der var på hjertet. ... Det kan være, mens de sidder og laver et eller andet. Så er det, de kommer op og lige siger et eller andet. Eller i frikvarteret, hvis der er sket et eller andet i skolegården."

Det generationelle karakteristikum, at trainee'er typisk er midt i 20'erne, giver eleverne lejlighed til at møde helt unge undervisere, og i nogle tilfælde synes det ud fra trainee-udsagn, som om eleverne på det personlige plan har lettere ved at relatere sig til eller betro sig til de unge trainee'er.

Trainee: "Jeg tror, det er ret godt for børnene at opleve nogle forskellige lærertyper og sådan. Og jeg kommer også ind og er meget ung.. Øh, hvor der er en del sådan ældre lærere nede i det dér trin. Så jeg tror, det er meget sådan øh.. Så har de lige ansat en barselsvikar, som også er 26 og en mand, den eneste mand i vores trin... som har tilført noget øh.. godt til det dér team. Det har de sagt i hvert fald. Øh.. Lærerne har sådan sagt: Det er simpelthen så dejligt, at I er kommet ind og sådan er så unge og friske og sådan"

Trainee: "I 1. klassen skal der ikke meget til, at de tænker: „Okay, det er en ung lærer og sådan noget". Det synes de er superfedt: „Hun harmonerer ikke rigtigt med mit billede af de andre lærere og sådan noget". Så det er jo en gevinst der, det synes de jo er fedt, og så vil de jo gerne sidde og arbejde med det, ikke?"

Hvordan det generationelle påvirker elevernes deltagelse og læring er næppe entydigt, men den opmærksomhed, som trainee'erne synes at få i kraft af deres ungdom, kan være af mere generel betydning for værdien af trainee-ordningen. Ikke mindst i forbindelse med lærerteam med en gennemsnitligt høj aldersprofil.

Potentialer for trainee-ordningen

Denne delrapport bygger på deltagernes direkte og indirekte efterrationaliseringer og vurderinger af ordningens betydning for elevernes læringsbetingelser. Det er

faglige og personlige vurderinger, som knytter sig til konkrete klasser, undervisningsforløb og situationer, uden at det kan afgøres, om der faktisk er sket forbedringer af læringsbetingelserne. Fælles er dog, at der peges på forhold, som anses for at være kvaliteter.

I nogle tilfælde er der tale om tilfældige kvaliteter opstået uden planlægning eller bevidst hensigt. I andre er kvaliteterne tilstræbt gennem planlægning og organisering. Større opmærksomhed om disse muligheder kan være et bud på, hvordan en fremtidig ordning kan bidrage mere målrettet til elevernes læring. Men det vil være op til skolernes og lærernes faglige skøn at afgøre, i hvilken form og i hvilket omfang disse erfaringer og synspunkter kan finde anvendelse fremadrettet.

En åbenbar kvalitet ved ordningen set i forhold til læringsbetingelser synes at være, at de enkelte trainee'er, når ordningen har fungeret bedst, indgår fleksibelt i relation til klassens behov. Værdien af fleksibiliteten afhænger imidlertid af, om lærere og trainee'er har blik for mulighederne og relevansen heraf i forhold til klassernes og børnenes behov. I dette første trainee-forløb har deltagerne selv skullet finde måder at realisere ordningen på. Selv om det generelt har været undervisningen og eleverne, der har været i fokus i trainee-projektet, synes der ikke at have været noget systematisk fokus på, på hvilke måder ordningen kunne forbedre læringsbetingelserne for børnene på. Og der har været udtrykt frustrationer hos trainee'er, som fandt, at de blev inddraget for lidt eller brugt forkert i forhold til, hvordan deres deltagelse kunne bidrage til børnenes læring.

Som en trainee siger:

"T: Når jeg nu hører, at de andre trainee'er har været brugt til at varetage noget "cooperative learning"-mæssigt, som måske i virkeligheden er bedre, hvor man kan køre med to lærere.. Og altså det bliver jeg lidt inspireret af. Det kunne jeg godt tænke mig selv at prøve at være med sådan i en mere to-lærer.. ting.. Altså, hvor man kører en metode, som er mere sådan rettet til, eller egnet til at der er to lærere på. Og det tror jeg vil komme mere ind i skolerne i fremtiden. Nu er det jo sådan en relativt ny måde at køre det på, men der tror jeg, at både skolerne og de enkelte lærere og trainee'er vil blive bedre til at køre to-lærermetoder, så det bliver mere optimalt.

I: Så der er et uudnyttet potentiale i trainee-ordningen i dit eksempel hér eller?

T: Ja, det synes jeg. Altså. Jeg synes, at der er potentiale for bedre, altså nu er det jo læringen, altså.. det er jo dét, det hele skal udmønte sig i, at eleverne forstår mere og sådan.. Og der tror jeg, at, at det kan bruges på en mere hensigtsmæssig måde måske.

I: Og ville det være sammenfattet i begrebet "cooperative learning" eller...?

T: Det kunne det være. Altså, det kunne være en, en måde at gøre det på, som jeg synes, ville være meget god umiddelbart. Men der kunne også være andre metoder, som kunne være sjove at prøve.. Nu er det bare, fordi "cooperative learning" er sådan meget oppe i tiden hér, men jeg tror også, at der kommer nogen flere, hvor eleverne kunne have brug for, at der var to lærere på."

Kapitel 4: Opsummering af perspektiver på læreruddannelse og trainee-ansættelse

Birgitte Elle og John Matthias Gulløv

Denne rapport peger på problemer, der skal løses, for at en optimal anvendelse af trainee-modellen kan udvikles. Rapporten afslutter følgeforskningen på trainee-forsøget i Gentofte. Den har form af en skriftlig erfaringsopsamling i forhold til projektets formål, gennemførelse, muligheder og dilemmaer i forhold til trainee-funktionen med henblik på at belyse forsøget samt de mulige perspektiver for en evt. mere omfattende ordning i Gentofte Kommune og på de involverede læreruddannelsessteder. Rapporten er således tænkt som refleksionsredskab til brug for fortsat udvikling af kompetencer i og omkring skole og læreruddannelse blandt de involverede og andre steder.

For de lærerstuderende, der deltog i dette trainee-projekt, har det haft en positiv effekt på deres forberedelse til at starte som lærere i folkeskolen. Den væsentligste udfordring ligger i at skabe kvalificerede sammenhænge mellem oplæring og uddannelse på skole og læreruddannelse. Her skal peges på, at planlægningen og udviklingen af læreruddannelsens 4. studieår med et trainee-forløb må være del af den fælles planlægning på skoler og læreruddannelse, og at undervisningen på læreruddannelsen bør organiseres, fokuseres og forbindes til de trainee-ansatte studerendes erfaringer.

Trainee-projektet er et forsøgsarbejde og undgår derfor ikke begyndervanskeligheder og særlige startbetingelser, fordi projektets opstart ikke gav tilstrækkelig tid til forberedelse lokalt. Beretninger fra ledere, lærere, praktikkoordinatorer og trainee'er om, hvordan opstarten er foregået, og hvilke overvejelser der har været gjort om forsøgsarbejdet ved dets start, peger på, at projektet havde vundet ved en tidligere og mere omfattende orientering og inddragelse af de personer, som direkte har med trainee'erne at gøre i det daglige. I særlig grad kunne projektet have brug for løbende drøftelser af forholdet arbejde/uddannelse for trainee'er, som ikke har været tilstrækkeligt fokuseret eller gennemreflekteret i de lærer-team, hvor trainee'erne blev placeret. Spørgsmål om, hvordan, hvor og hvorfor de trainee-ansatte skulle indgå i arbejdet som led i deres egen uddannelse og hele uddannelsesformålet med deres tilstedeværelse på skolen, synes at spille en for sekundær rolle i teamene - og på læreruddannelserne.

Der har undervejs i følgeforskningen været afholdt enkelte møder med projektleder Elsa Tromborg, Gentofte Kommune, og stabschef Lars Jakob Muschinsky, UCC, hvor de første resultater af projektet har været drøftet. Disse drøftelser har bl.a. medvirket til, at der tidligt blev opmærksomhed på nogle af de vanskeligheder, der påpeges i rapporten, og der har derfor i nogle tilfælde allerede været taget initiativer til at udbedre dem: Fx har der været indkaldt til opstartsmøder for trainee'er ved skoleårets start 2010-2011, hvilket er en anden måde at påbegynde trainee-ansættelsen på, end den de første trainee'er mødte i 2009. Rapportens afsluttende

kapitel om "Perspektivering" af Lars Jakob Muschinsky og Elsa Tromborg kommer ind på dette.

Trainee'ernes start på skolerne

Skolens forberedelse på, at der kommer trainee'er, angår hele måden de bliver modtaget og inkluderet på, kan deltage og øve indflydelse på. Der efterlyses klarere retningslinjer for og beskrivelser af, hvad trainee-arbejdet består i, og hvem der tager hånd om introduktion, tager initiativer til (gen)forhandlinger om fagfordeling, tilstedeværelse og forberedelse. Der efterlyses også mulighed for mere fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb.

Skolens forberedelsesmuligheder bestemmes imidlertid også af, hvornår læreruddannelsen melder ud, hvilke dage trainee'erne skal være på læreruddannelsen – og dermed hvilke dage, der er til rådighed for skolerne. Denne udmelding kom if. teamrepræsentanterne meget sent i 2009, og læreruddannelserne opfordres til hurtigere udmelding.

Om tid og planlægning

De fleste trainee'er har savnet flere "strukturerede møder", teammøder etc. En enkelt trainee er med til "samtlige teammøder (2 timer om ugen) samt forældre-møder og forældrearrangementer". Andre afstår fra deltagelse i møder, der lægges på dage, hvor de ikke er til stede, om aftenen etc. Kommune, skoleledelse og team bør have øje for løsninger med placering af møder (teammøder etc.) på dage, hvor trainee'erne er på skolen og kan deltage.

Teamets planlægning bør reflektere, at trainee'erne har begrænset mulighed for tilstedeværelse på skolen og kontinuitet i undervisningen – evt. med særskilte undervisningsforløb, som trainee'erne gradvist kan stå for.

Teamet må indstille sig på egentlige planlægnings- og vejledningsforløb sammen med trainee'en, således at afhængigheden af usystematisk frikvarterssparring og -planlægning nedtones.

12 timers tilstedeværelse + 1 times forberedelse for trainee'er har været den udmeldte konkrete tidsfordeling til team og trainee'er. Følgforskningen peger på, at denne tidsfordelingsmodel må genovervejes; dvs., om der er tilstrækkelig forberedelsestid til, at trainee'erne kan indgå på kvalificerede og kvalificerende måder i skolens arbejde.

På skolerne er det oplyst, at der gives 6-8 timer i alt til teamet/teamrepræsentanten til arbejdet med 'deres' trainee på et år. Det kan overvejes, om der er afsat tilstrækkelig tid til teamets samarbejde med trainee'en - eller om trainee'ens indgåelse i arbejdet og bidrag til pædagogiske opgaver udligner den ekstra tid, de samtidig trækker på i teamet.

Om forskellige trainee-positioner

Der skal fra følgeforskningen peges på, at spørgsmålet om, hvordan og hvorfor de trainee-ansatte skal indgå i arbejdet på bestemte måder som led i skolens og deres egen uddannelse, sjældent synes at have været tematiseret. Skal fx de fire stiliserede positioner: "undervisningsassistent", "vikar", "observatør og studerende" og "selvstændighed og situerede udvekslinger" gives samme ret i trainee-forløbet, hvis de studerende skal deltage kvalificeret og kvalificerende? Skal vægtningen herimellem overlades til det konkrete samarbejde, eller skal der udstikkes retningslinjer herfor? De studerendes beretninger tyder på, at der er en overvægt af de to første positioner også langt hen i forløbet. Det forekommer ikke hensigtsmæssigt i forhold til et uddannelsesforløb – og måske heller ikke i forhold til skolens udbytte af ordningen.

At gøre læreruddannelsen 'mere professionsrettet' via udvikling af trainee-ordning har været båret af engagement og deltagelse på alle niveauer. En forbedring af læreruddannelsen ad den vej indebærer, at de forskellige aktører medvirker til både at udvikle deres 'eget' felt: skole, team, læreruddannelse og fælles medvirker til læreruddannelsens langsigtede udvikling bl.a. ved at undersøge og pege på, hvor og hvordan de forskellige aktører kompletterer hinanden, og hvor fælles almene interesser endnu ikke tilgodeses. Det er en kendsgerning, at trainee'er er lærerstuderende på 4. studieår. Deres bidrag til at forøge skolens "kvalificerede lærertid" etableres ved deres blotte tilstedeværelse og aflastningsfunktion for skolens lærere, men deres bidrag bliver mere kvalificeret, såfremt den studerende selv indgår kvalificeret i arbejdet. Så egentlig "kvalificeret lærertid" forudsætter, at trainee'en deltager kvalificeret og kvalificerende i skolens og klassens arbejde; det levner den tidlige omtalte stiliserede position som undervisningsassistent ikke meget rum for.

Om forventningsafstemning

Team og trainee'er opfordres til hurtigere og løbende at lave forventningsafstemninger med hinanden og aftale møder med gradvis inddragelse af og selvstændighed til trainee'en. En trainee, som selv angiver at være i et "velfungerende team", har ikke været draget ind i planlægning i nævneværdigt omfang:

"Det er rigtig svært, synes jeg, at gå ind og sige hey kan vil lige snakke om vores forventninger til hinanden, og jeg kunne egentlig godt tænke mig at være med i noget mere planlægning. Det er sådan kommet hen ad vejen heldigvis, fordi - igen - det er et godt team ik'."

Om samarbejde

"Teamsamarbejde er et hit, når det fungerer", lyder et udsagn. Trainee'erne ønsker generelt, at deres team er opmærksomme på, gør brug af og inddrager deres erfaringer og kompetencer i arbejdet. Overskueligheden, samarbejdet og fælles tilrettelæggelse fungerer ifølge de trainee-ansatte bedst i små team, hvor

antallet af samarbejdende lærere er mindre, således at planer, aftaler og ændringer kan kommunikeres lettere.

Der efterlyses større fokus på, hvordan samtidig tilstedeværelse af to lærere kan løfte undervisningen, og hvordan systematisk inddragelse af og samarbejde med trainee-ansatte i undervisningen kan begrænse omfanget af "undervisningsassistent" og ureflekterede "vikar"-elementer.

Modsatrettede forventninger

En trainee i indskolingen peger på en oplevet indbygget modsigelse i trainee-projektet:

"Det, jeg hørte på rådhuset, da vi var deroppe og snakke med dem, det var sådan: 'vi vil også gerne være med til at kvalificere læreruddannelsen, vi vil gerne være med til, at I kan bruge de her ting i uddannelsen'. Hvor det billede jeg fik, da jeg ligesom havde lidt [erfaringer] i forhold til det, man forventede herude [på skolen] fra ledelsen, så var det meget: 'I skal være med i undervisningen, I skal være med i undervisningen og hjælpe', altså sådan, der var lidt noget, der ikke helt hang sammen, synes jeg. For jeg havde i hvert fald ikke opfattet den der del af, at det skulle være bedre i min uddannelse. Altså, jeg fik et indtryk af, da jeg var på det der møde på rådhuset, at nåh: 'jeg må godt tænke mere mig selv og sige det her, fordi 'at mig og min uddannelse', frem for det her fordi 'vi betaler for I er her for at undervise, så skal I ikke bruge halvdelen af tiden - det gør vi jo ikke, men altså - ikke bruge halvdelen af tiden på at forberede jer... fordi det får læreren jo penge for.'"

Trainee, skole og læreruddannelse

En trainee-ansat peger på, at trainee-ordningen skal kobles tættere til læreruddannelsen:

"Så skal trainee-uddannelse kobles mere til seminariet, så skal der være et større samarbejde der, så skal der være lagt nogle timer på en eller anden måde, hvor vi i fællesskab med team eller ledelse eller et eller andet, hvor man ikke snakker om os, men snakker om den praksis, vi nu er i og forholder os til. Vi er blevet fantastisk modtaget her på skolen i vores team, og de er åbne, 'jamen hvis der er noget, du vil prøve af, og der er noget, du vil sige, så gør det'."

Den organisatoriske forbindelse mellem læreruddannelse og skole synes at være til at overse. Selv om de lærerstuderende selv trækker forbindelser og peger på, at læreruddannelsen og trainee-arbejdet i stigende grad kommer til at hænge sammen, er der endnu ikke et forum, hvor man "snakker om den praksis, vi nu er i og forholder os til".

På den anden side; når de studerende påpeger, at de er opmærksomme på stadig at få noget ud af deres studier, mens de er trainee'er, hænger det også – men ikke

alene - sammen med, at de skal til eksamen. Der er også elementer af instrumentel faglighed i dette, lige som der er i kravet om, at teori skal kunne anvendes i praksis.

"Jeg synes, det er en fantastisk ting. Altså, jeg synes alle burde få en mulighed for det", siger en trainee. Trainee'er, skoler og læreruddannelse er glade for den nyskabelse, som trainee-ordningen er. De meget positive tilbagemeldinger skal dog også ses i lyset af, at følgeforskningen ikke har haft adgang til de evt. mindre positive erfaringer, som de to trainee'er måtte have, som forlod ordningen midt i forløbet. Der har også fra skoleledernes side været peget på, at trainee'erne især er blevet placeret i 'velfungerende team', fordi man var opsat på, at trainee-ordningen skulle være en 'succes'. Så alt i alt har mange kræfter været sat ind på, at dette pilotforløb skulle blive vellykket. Og der er rigtig mange positive ting at sige om ordningen, fx:

- Trainee-ansættelsen sætter 4. studieår i perspektiv og er motiverende for studierne på læreruddannelsen: "Studietiden er blevet bedre på grund af det her arbejde, virkeligheden er ikke så slem, som man ellers har læst om den".
- Trainee-ansættelsen øger de studerendes blik for og tillid til at kunne håndtere praksisudfordringer.
- De ansatte trainee'er forventer selv, at de med en trainee-ansættelse kan forebygge praksischok.
- Trainee-ansættelsen kan være en aha-oplevelse, som når en trainee "lige pludseligt opdager, at: Hov, det her har jeg faktisk lært noget om. Nå ja, det ved jeg faktisk noget om i forvejen, jeg kan bruge noget af det, jeg har lært, fordi så gik der lang tid på seminariet inden, at jeg sådan opfattede, at jeg kunne bruge noget af det, jeg havde lært".

Der er også plads til forbedringer, fx:

- Den dimension af trainee-arbejdet, der angår trainee'ens egen uddannelse, kan udvikles ved øget samarbejde mellem skole og læreruddannelsessted.
- Forbindelsen mellem trainee-ansættelsen og læreruddannelsesstedet er for spinkel og står i fare for at miste også den mulighed, som faget almindidaktik giver, hvis almindidaktik ikke længere er placeret på 4. år.
- Det er kontraproduktivt, hvis undervisning på læreruddannelsesstedet placeres på de dage, hvor trainee'en er på skolen.
- Trainee'er synes at vægte tilstedeværelsen på skolen frem for på læreruddannelsesstedet, hvis der skal vælges.
- Hvis trainee-ordningen tænkes indført mere generelt på lærer- og professionsuddannelser, skal den reflekteres i forhold til det krydspres, der opstår, når der stilles krav fra såvel studiet om aktivitet som ønsker/krav om studie- og arbejdsrelevant arbejde.
- Der efterlyses et forum på læreruddannelsen til erfaringsudveksling og refleksion.

Om praktik og trainee

Trainee'erne har som led i deres 4. studieår skullet gennemføre praktikforløb på de samme skoler, hvor de var i trainee-ansættelse. Praktikforløbet har virket som en afbrydelse på trainee-perioden, hvor trainee'en skulle finde sin rolle som trainee. Selv om praktikken her på 4. årgang af flere studerende i tilbageblikket anses for at være 'urealistisk', kan denne rapport ikke udtale sig om, hvorvidt praktik ville kunne undværes.

Men klarere skillelinjer mellem praktikanttid og ansættelse ville imidlertid betyde, at et evt. ikke-vellykket praktik- eller trainee-forløb ikke virker ind på vurderingen af hinanden. Hertil kommer, at trainee'ernes medpraktikanter har haft vanskeligt ved at få samme 'adgang' som trainee'erne til trainee'ens 'eget' skole/praktiksted. Det kan på baggrund af erfaringerne overvejes, om der kunne være grundlag for at søge dispensation i Undervisningsministeriet med henblik på at finde en form, der kunne kombinere kravet om praktik med de særlige muligheder, der gives i medfør af trainee-ordningen.

Om at af-naturalisere perspektivet og tænke teoretisk

Det synes at være især den praktiske skolehverdag og de praktiske ræsonnementer, der står i fokus i skolen. Skolens og læreruddannelsens måde at kvalificere den studerende på via trainee-jobbet synes ifølge de studerende ikke at blive tematiseret i nævneværdig grad.

Muligheden for at bearbejde praktiske erfaringer understøttes hverken på læreruddannelsen eller på skolen – der er ikke noget rum til fælles undren. De studerende og lærerne på skolerne peger på, at teori skal være anvendelig i praksis. Sådanne ønsker om umiddelbar omsættelighed siger måske noget om, at det er svært at bearbejde sine praksiserfaringer på mere teoretisk niveau. Der er en tendens til, at studerende tænker praksis som en værdifri størrelse, uden forantagelser, og anser teori for 'virkelig' og ikke et redskab – blandt andre – til at tænke med. Et forum for tematisering og af-naturalisering af de etablerede synsmåder, der 'fortæller' os, hvordan børn skal håndteres, lære og udvikle sig, hvad der anses for 'normalt' og især, hvad der anses for 'ikke-normalt', har svært ved at finde plads i skolen, hvor det handler om at få en hverdag til at fungere med børn og voksne. Her er læreruddannelsen det sted, hvor de forståelsesformer, der udfolder sig i skole, hverdagsliv og videnskab, kan sættes til debat, og hvor der kan reflekteres over dobbeltfunktionen af såvel muliggørelse som disciplinering i skolen. Faget almendidaktik kunne være et sted, hvor sådanne overvejelser, hvor vi "ikke snakker om os, men snakker om den praksis, vi nu er i og forholder os til", kunne finde sted. Det synes at være især den konkrete tilrettelæggelse af undervisning og skolehverdag, der inddrages i refleksioner med de trainee-ansatte; hvorimod skolernes udviklingsarbejde eller pædagogisk-metodiske tiltag som fx cooperative learning ifølge de trainee-ansattes beretninger ikke kan spores som fælles refleksionstema. Det er forståeligt. Men

trainee'er er under uddannelse, og refleksioner over betydningen af forskellige tiltag hører også til under uddannelsen. Mere overordnede bestræbelser på at tematisere og af-naturalisere etablerede synsmåder vil have svært ved at finde plads i skolen, hvor det handler om at få en hverdag til at fungere med børn og voksne. Her er læreruddannelsen det sted, hvor det, som ikke (kan) siges på skolerne om arbejdet, børn, elever, kan stå til debat.

Refleksion af de selvfølgeligheder, vi alle betjener os af, og hvad de i skole- og uddannelsessammenhæng betyder for elever og fællesskab, er det, der menes med at tænke teoretisk og af-naturalisere perspektivet. Her har læreruddannelsen en central betydning i forhold til at kvalificere den studerendes uddannelse ved at forholde sig undersøgende til diskurser i praksis og de dilemmaer, lærere og studerende befinder sig i; også når de udvikler praksis. Refleksionsrum og -praksis bør tænkes ind på skole og læreruddannelse, hvis trainee-ordningen skal være uddannelsesrelevant.

Dilemmaet mellem at kvalificere til profession og til videreuddannelse er centralt i læreruddannelsen generelt. Læreruddannelsen skal kvalificere til at kunne tænke teoretisk, hvilket ikke er det samme som at kunne sin teori, når det gælder humanistiske og samfundsvidenskabelige problemstillinger i en professionsuddannelse. Det betyder bl.a., at de studerende skal sættes i stand til at undgå at reproducere teoriens og praksissers egenforståelse, men forholde sig undersøgende og konstruktivt til dem, herunder benytte teori(er) som analyseramme, som én ud af flere mulige. Det indebærer også at kunne reflektere over sin egen og skolekulturens forforståelse og forholde sig til sit engagement i feltet. Sådanne diskussioner er vanskelige og kan kun her antydes inden for denne rapports rammer.

Opsummering af skoleperspektiver på trainee-ordningen i Gentofte Kommune

Trainee-ordningen understøtter i høj grad den kvantitative del af læringspotentialet i form af den øgede lærerressource, den bidrager med. Rammefaktorerne forandrer sig, når der er en næsten færdiguddannet lærer i trainee-funktionen til at støtte teamets lærere i konkrete undervisningssituationer. Netop lærerressourcerne omtales som en væsentlig rammefaktor i skolens læringsmiljø af flere ledere.

Opsummering af trainee-projektets potentiale for elevernes læringsbetingelser

Trainee-projektet har kombineret forskellige ambitioner i et samlet initiativ. Pilotprojektet har været startet op på forskellige skoler og i forskellige team. Syv trainee-forløb er gennemført under forskellige omstændigheder, både hvad angår organisering, klassetrin og en tidslig dimension: nogle problemer, muligheder og udfordringer har været håndteret i løbet af perioden, mens andre er forblevet uindfriede.

Følgforskningen har indsamlet datamateriale der belyser, hvordan ordningen er blevet udfoldet i forsøgsperioden. De resultater af følgforskningen, som er fremlagt i denne rapport, kan læses på flere måder – som dokumentation af de erfaringer, der er opnået hos deltagerne i projektet, og som refleksion af disse som afsæt for afklaring og prioritering i forbindelse med videre udvikling af ordningen.

Om trainee'er og skolens udmøntning af læringsbetingelser for eleverne

Implementering af trainee-ordningen er sket på forskellig måde i forskellige team og i forhold til forskellige elevgrupper og klasser. Trainee'ens rolle og opgaver har fundet deres form hen ad vejen ofte ved at trainee'er og lærere har fundet specifikke anledninger til at eksperimentere med måder at udnytte trainee'ens tilstedeværelse på. Disse muligheder er hyppigst brugt i forbindelse med forskellige former for undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering, hvor trainee'ens tilstedeværelse har skabt bedre muligheder for at understøtte elevernes arbejdsprocesser og opgaveløsning. Også i forbindelse med gennemførelse af elevsamtaler og vikardækning synes trainee'er ofte at have været brugt, således at undervisningen har kunnet gennemføres mere kontinuerligt. Trainee'erne fremhæver derudover, at deres tilstedeværelse giver gode muligheder for, at lærer og trainee i fællesskab kan observere og reflektere over de faglige og sociale udfordringer, de møder i klasserne.

Imidlertid synes materialet at vise, at sådanne oplevede kvaliteter er muligheder, som ikke synes at blive udnyttet i tilstrækkeligt omfang. Hverken lærere eller lærerteam synes ved projektets opstart at have været opmærksomme på ordningens potentiale i forhold til pædagogisk udvikling. Der har således ikke været et egentlig pædagogisk udviklingsfokus for trainee-ordningen. Sammenholdt med at trainee'erne kun mere tilfældigt har været inddraget i teamenes pædagogiske planlægning, betyder det, at trainee'er har givet udtryk for, at de kunne have været udnyttet bedre i den forstand, at undervisningen og læringsbetingelserne kunne gøres bedre og varieres mere. Der kan ikke på grundlag af undersøgelsen peges på konkrete måder, hvorpå ordningens potentialer kan indfris. Et væsentligt element i, at trainee'er kan bidrage til bedre læringsbetingelser for eleverne, synes at være kvalificeret og kvalificerende forberedelsestid for trainee'erne og et udviklingsorienteret samarbejde med lærerteamet om pædagogisk arbejde og muligheder. Et sådant samarbejde afhænger af en række forhold - blandt andet af de ressourcer, som skole, team, klassetrin og trainee tilsammen kan sætte i spil. I tilfælde, hvor disse er blevet bragt konstruktivt i spil, synes det at have været en gevinst både for skole, lærerteam og elever – og trainee.

Efterskrift og perspektivering

Lars Jakob Muschinsky og Elsa Tromborg

Nærværende følgeforskningsrapport peger på en række perspektiver, som det fremtidige arbejde må fastholde og udbygge – og på problemer og vanskeligheder, som kræver opmærksomhed og eventuelt helt nye tiltag.

Grundlæggende er det lykkedes at organisere en trainee-ordning, der – samtidig med at den er tiltrådt af DLF – holder sig inden for de rammer, SU-ordningen angiver, uden at være studietidsforlængende. Dermed er det vist, at de logistiske og formelle vanskeligheder, der i flere sammenhænge har stillet sig i vejen for perspektivrige forsøg med samarbejde mellem læreruddannelse og lærerarbejde, kan overvindes.

Mht. kvaliteten og udbyttet af ordningen peger undersøgelsen entydigt på, at skolerne og de enkelte team har oplevet tilstedeværelsen af en ekstra kvalificeret hånd som noget, der både kan lette arbejdet i hverdagen og kvalificere opmærksomheden i undervisningen og over for eleverne. Med baggrund i den korte opstartsperiode og de mange organisatoriske og praktiske aktiviteter omkring opstarten af selve trainee-projektet, har roller og samarbejdsformer – for trainee'ere, lærerteam og læreruddannelse – ikke kunnet fastlægges i detaljer på forhånd. Meget har i den forbindelse måttet udvikle sig hen ad vejen, baseret på konkrete betingelser og erfaringer. Det gælder fx de roller og funktioner, de trainee-studerende har udfyldt, som af gode grunde ikke har kunnet være genstand for indledende forventningsafstemning. I forbindelse hermed har ordningen ikke altid udnyttet sine potentialer og de trainee-studerendes kvalifikationer fuldt ud. Man kunne savne mere systematiske og fokuserede overvejelser og drøftelser omkring dette i selve forløbet. For at sikre en mere optimal udnyttelse af de studerendes kvalifikationer, vil der således være behov for en mere systematisk rollebeskrivelse og organiseret forventningsafklaring, inden studerende og lærerteam påbegynder deres samarbejde. Dette er der taget højde for i de trainee-arrangementer, der er påbegyndt for 2010/11, idet forventninger og jobbeskrivelser er blevet tydeliggjort i de indledende møder med såvel trainee-studerende som lærerteam, ligesom erfaringer og ideer omkring dette vil indgå i det løbende samarbejde omkring trainee-arrangementet i 2010/11.

Tilsvarende har de trainee-ansatte oplevet deres samarbejde med skolerne og eleverne som en berigelse af deres læreruddannelse. De har fået et mere kvalificeret indblik i skolens hverdag og årets gang, har nogle tydeligere billeder af eleverne og deres egne roller og udfordringer som lærer. Sammenlignet med erfaringer fra den bekendtgørelsesfastlagte praktik ser trainee-funktionen ud til at være mindre skræmmende og mere udfordrende og befordrende for afprøvning af læreridentiteten. Disse meget entydige og positive meldinger udvandes dog noget af de vanskeligheder, de studerende har haft med at bringe deres trainee-erfaringer i spil i forhold til undervisere og medstuderende på læreruddannelsen. Dette kan

delvist forklares med, at de trainee-studerende har været få og spredt på flere forskellige hold, hvorfor de ikke umiddelbart har kunnet tildeles en så central rolle, som de ser ud til at fortjene. Derudover har den særlige bestemmelse, hvorefter studerende i trainee-ordning kan skrive bacheloropgave i almene lærerfunktioner, af mange grunde ikke kunnet anvendes fuldt ud. Også på det organisatoriske og planlægningsmæssige felt har der været vanskeligheder mht. at integrere trainee-ordningen i læreruddannelsen. Arbejdet med den i forvejen logistisk krævende planlægning af læreruddannelsen har ikke været optimal mht. at tage højde for de trainee-studerendes forpligtelser. Dette har i flere sammenhænge bragt trainee-funktionen i konflikt med forpligtelser på den tilrettelagte læreruddannelse. Læreruddannelsens ejerskab til trainee-ordningen har på den baggrund været noget flertydig.

Der er for studieåret 2010/11 taget højde for disse organisatoriske, koordinationsmæssige og pædagogiske vanskeligheder. Ud over at antallet af trainee-studerende nu har et omfang (33), som ikke er til at overse, er det primært sket ved tidligere og tydeligere aftaler mellem skolerne og læreruddannelsesstederne. Samtidig hermed er der forlods afsat betydelige midler til bred og mere systematisk inddragelse af de studerendes lærere og vejledere i trainee-projektet. Koncept herfor er under udvikling i samarbejde med de to læreruddannelser Blaagaard/KDAS og Zahle. Med baggrund i ni trainee-forløb over det samme år fordelt på tre skoler er det ikke muligt at konkludere noget sikkert og generelt vedrørende elevernes udbytte af ordningen. Det er en udbredt fornemmelse blandt deltagerne i projektet og i følgeforskningen, at projektet har haft positiv indvirkning på elevernes udbytte. Men ordningen indbefatter for få mennesker til, at der kan foretages en egentlig systematisk undersøgelse heraf. Undersøgelsen peger dog – sammen med flere gode historier – på, at ordningen har haft og i fremtiden vil kunne give arbejdet mod en mere differentieret opmærksomhed og vejledning over for de enkelte børn et betydeligt kvalitetsløft. Med 33 trainee'er fordelt på alle kommunens skoler vil vi have bedre mulighed for at vurdere elevernes udbytte målt i tilfredshed og præstationer.

Det fremhæves vedholdende i undersøgelsen, at der kunne være behov for mere tid – både til trainee-arbejde (herunder forberedelse og efterbehandling) og til samarbejde, supervision mv. i og omkring de team, trainee'erne indgår i. Undersøgelsen understøtter dette indtryk. Det mest nærliggende skridt i den retning – udvidelse af økonomisk ramme – vil kræve forhandlinger, som involverer kommunale budgetter, SU-bestemmelser og arbejdstidsaftaler – og under de aktuelle økonomiske og politiske omstændigheder må det betragtes som relativt udsigtsløst. De muligheder, der ligger i forsøg med læreruddannelsen (herunder praktikordninger for 4. studieår) og konstruktiv og mere fleksibel anvendelse af arbejdstid specielt mht. vejledning og undervisning, vil imidlertid koblet med landspolitiske tiltag omkring flerlærerordninger kunne vise vej for arrangementer, hvor trainee-funktionen som en integreret del af læreruddannelsen med beskedne merudgifter ville kunne indgå

i en kvalificering af såvel skole som læreruddannelse.

Elsa Tromborg

Lars Jakob Muschinsky

Bilag

Bilag 1: Interviewguide (trainee-interview)

Der fokuseres på, hvad en trainee lærer: den åbne og skjulte læreplan, medlæring. Hvordan fungerer trainee-stillingen som oplæringsmodel i Gentofte og på læreruddannelsen? Hvor findes muligheder/problemer (for hvem og hvorfor)? Hvordan kan trainee-konceptet evt. forbedres (igen: for hvem, hvorfor, i forhold til hvad)?

Fælles temaer i alle tre interview:

- relationer til og mellem team – mentor – trainee: hvordan opgaver identificeres, tildeles, går på skift, reflekteres mv. Samarbejde, frihedsgrader og integration
- Problemidentifikation: hvad fokuseres på, hvorfor er det et problem og for hvem?
- Kulturelle og subjektive forståelser af, hvad lærerarbejdet består i, hvordan de forfølges – og hvordan andre indslag overses, korrigeres mv.
- Håndtering af evt. uoverensstemmelser
- Succesoplevelser (eller det modsatte) og refleksioner over dem

Baggrundsoplysninger: alder, familiær status, forældres job, bopæl, tidligere uddannelse/job.

Forventninger til trainee-konceptet: Hvordan er konceptet blevet opfattet af trainee'erne, hvordan forstår de deres situation, hvad forventer de at få ud af at være trainee'er, hvordan de håndterer den samtidige seminarieuddannelse.

- Hvorfor trainee?
- Hvad forventede du, da du startede som trainee?
- Hvordan er praksis gået i forhold til dine forventninger, herunder introduktion på skolen, beslutningsgange mv?
- Hvad overraskede/forundrede mest ved starten af trainee-jobbet?

På skolen: Erfaringer – hvad får de studerende ud af trainee-jobbet.

1. Hvilke funktioner varetager trainee (og team) i forhold til opgaver, børn, kolleger?

Hvordan har din tid været fordelt på forskellige opgavetyper? (tjek oplysninger fra spørgeskema):

- planlægning/møder/administration
- ad hoc arbejde
- sociale funktioner
- støtte til elever med særlige forudsætninger
- undervisningsopgaver, hvilke?

- forældresamarbejde, har du været involveret i det?
- linjefag? (sammenhænge mellem studerendes linjefag og trainee-opgaver)

2. Hvilken betydning har det konkrete lærerteam for uddannelse/oplæring af trainee? (Her spørges til, hvordan det konkrete arbejde fordeles, hvilke drøftelser/refleksioner/initiativer der sker).

- Hvordan har du fået opgaverne i pkt. 1? (initiativ, samarbejde, frihedsgrader, integration)
- Hvilke af de opgaver har været vigtigst for dig at gå ind i - hvorfor?
- Er der noget i oplæringen, du har savnet?
- Hvordan er refleksionspraksis i team / på skolen?
- Har der været en plan for oplæring og opfølgning?

3. Hvad skal en (ny) lærer kunne – eller lære at kunne?

- Hvad er lærerarbejde ud over undervisning?
- Hvilken slags lærer håber du at blive? (Findes sådan én (her på skolen)?)
- Har du et eksempel på en god eller positiv oplevelse fra din tid som trainee? (Hvad gik detnød på?)
- Har du et eksempel på en negativ oplevelse? (Hvad gik den ud på? Hvordan blev den håndteret?)
- Hvordan ved du, at noget er rigtigt/bedre end andet i jobbet som trainee/lærer?
- Har du set eksempler på, hvad man kunne kalde ikke-korrekte indslag i skolen (klassens) praksis. Hvordan legitimeres (egne/andres) indslag, og hvilke konsekvenser har det fået?

4. Hvilken betydning har skolernes rammebetingelser for lokal praksis og trainee-oplæringen? (Her spørges til overordnede beslutningsgange og ansvarsfordelinger).

- Hvordan er du blevet modtaget i lærergruppen?
- Hvordan har relationen mellem dig og mentor været?
- Hvordan har relationen været til teamrepræsentant?
- Praktik/trainee forskel på praktik og trainee etc.
- Hvad er de vigtigste forskelle mellem lærerarbejde og trainee-arbejde? – (og hvad er dit syn på de to former for oplæring)?
- Hvad synes du om at være i praktik på samme skole, som du har været trainee på? (Hvad synes dine medstuderende?)
- Hvordan synes du, at trainee-stillingen fungerer som oplæringsmodel konkret her i Gentofte? (Hvor findes muligheder/problemer (for hvem og hvorfor?)

Læreruddannelsen

- Hvad har du været gladest for i din læreruddannelse?
- Er der noget, du har været mindre tilfreds med?
- Hvordan er samspillet mellem læreruddannelsen og trainee-jobbet?
- Hvordan fordeler du dit tidsforbrug på læreruddannelse og som trainee (ekstra arbejdsindsats?)
- BA projektet på 4. år: indgår trainee-erfaringer her?
- Hvordan synes du, at trainee-stillingen fungerer som oplæringsmodel i læreruddannelsen?
- Hvor findes muligheder/problemer i trainee-modellen (for hvem og hvorfor)?
- Forslag til forbedringer.

Opsamlende

- Hvordan ser dine medstuderende, seminarielærere, venner, familie mv. på dit valg af trainee-jobbet?
- Hvad har du lært (mere/anderledes, end du ellers ville have lært) som trainee?
- Hvad har de lært på skole/uddannelsessted af din deltagelse?
- Ville du i tilbageblikket have gjort noget anderledes? Hvilket? hvorfor?
- Forslag til forbedringer af trainee-konceptet, på skole/uddannelse (hvad, for hvem, hvorfor)?

Fra spørgeskema kan forfølges:

- Hvorfor har du valgt en læreruddannelse?
- Hvad vil du gerne bruge din læreruddannelse til (job, videreuddannelse, rejse o.l.)?
- Hvilke linjefag har du valgt på læreruddannelsen?
- Hvornår/hvordan hørte du første gang om trainee-projektet?
- Hvorfor valgte du at blive ansat som trainee?
- Hvad forventer du at få ud af dit trainee-arbejde?
- Er der sammenhænge mellem dit valg af trainee-ansættelse og dine fremtidssønsker? (at få adgang til erhvervserfaring, bestemte karriereønsker og job osv.)
- Hvilke konkrete opgaver varetager du på skolen som trainee?
- Har du selvstændigt ansvar for bestemte opgaver som trainee i teamet – hvilke?
- Hvordan påvirker din trainee-ansættelse din samtidige deltagelse på læreruddannelsen?
- Hvilke ligheder ser du mellem praktik og trainee?
- Hvilke forskelle ser du mellem praktik og trainee?
- Er der noget, du særligt ønsker at tale om i det opfølgende interview?

Bilag 2: Interviewguide lederinterview

1. Konteksten – og denne skoles placering heri	<p><u>Skolens rammebetingelser fx:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • udviklingshistorie el. vision • organisatoriske påvirkninger • ledelsesmæssige forandringer • lærerkollegium • forældre/børn • behov for støtte o.l. i forhold til andre skoler i kommunen • hvilke udfordringer på skolen forventes trainee-ordningen at skulle løse
2. Samspillet mellem kommune og skole	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor valgte denne skole at deltage i trainee-projektet (og hvorfor blev den (ud)valgt af kommunen)? • Hvordan var informationsproceduren om projektet: fra kommune til skole og siden på skolen (inddragelse, ejerskab, samarbejde, frihedsgrader – for hvem mv.)? • Mulige konflikter
3. Lokale initiativer	<ul style="list-style-type: none"> • Information og modtagelsen af trainee-projektet lokalt (begejstring, tøven – hos hvem?) • stillingsopslag og stillingsbeskrivelse (kan vi få en kopi) • forventninger til trainee-projektet? • procedurer for trainee-opstart: hvem gjorde hvad (samarbejde, frihedsgrader, integrationsaspekter)
4. Trainee på skolen – og i læreruddannelsen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor er jeres trainee'er placeret? (indskoling, mellemtrin – udskoling..?) • Hvilke opgaver indgår trainee'erne i, (og er der sammenhæng til de opgaver, som nævnes under 1)? • Trainee opgaver. – praktik opgaver / forskelle – ligheder? • Findes der en plan for trainee'ernes arbejde/oplæring • Læring i forbindelse med trainee-ansættelsen • Læring i forhold til praktikken / forskelle – ligheder?? • Hvad skal en ny lærer (lære at) kunne – (herunder syn på læreruddannelsen) • Mentorrollen? • Kan der ses en effekt på skolen: (blandt lærere, elever eller?)
5. Den konkrete trainee	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange ansøgninger? • Hvem blev ansat? hvorfor? • Findes skolens trainee-ansøgninger lokalt arkiveret? • Placering af trainee? (strategi)
6. Fremtidsvisioner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan ser du trainee-projektet i udviklingen af: <ul style="list-style-type: none"> - Læreruddannelsen? - Skolen? • Succeskriterier for trainee-ansættelsen (funktionen)? • Kvalitetsvurdering?
Forslag til forbedringer?	

Bilag 3: Beslutningsgrundlaget for Børne- og Skoleudvalget i Gentofte Kommune 2009

Indholdsbeskrivelse af forsøgsarbejdet
Resumé af forsøgsarbejdet <p>Gentofte Kommune og Professionshøjskolen UCC samarbejder om at udvikle og gennemføre et "trainee-projekt", hvor studerende ansættes i trainee-stillinger på deres sidste studieår på 3 skoler i Gentofte Kommune. Der gennemføres pilotprojekt på 3 skoler i 2009-2010, hvorefter modellen udfoldes på alle skoler i kommunen på evalueringens resultater fra følgeforskningsprojekt.</p> <p>Trainee-stillingerne slås op på den læreruddannelsesafdeling, som skolen er tilknyttet som praktikskole.</p> <p>De studerende søger stillingen og ansættes af skolens ledelse efter en ansættelsessamtale. Den studerende ansættes på skolen i et særligt tidsbegrænset ansættelsesforhold..</p> <p>Hver skole får tilknyttet 3 - 4 studerende.</p> <p>Aftalen varer 1 skole/studieår svarende til en ramme på 32 uger á 13 timer</p> <p>De studerende arbejder som udgangspunkt på skolen svarende til 2 dage ugentligt.</p> <p>Aftalen må ikke give anledning til en forlængelse af den studerendes studietid.</p>
Baggrund for forsøgsarbejdet <p>Der er tidligere konstateret</p> <p>ønske om og behov for flere kvalificerede hænder tæt omkring børnene i skolerne i Gentofte Kommune for yderligere at styrke læringseffekten.</p> <p>behov for at kvalificere praksisdelen af læreruddannelsen for yderligere at fastholde flere nyuddannede lærere i folkeskolen.</p> <p>Dette behov har medført flg. definition af en ny "stillingskategori" , der placerer sig mellem uddannet lærer og en person uden læreruddannelse:</p> <p>En trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam, der arbejder i teamets klasser med løsning af mange forskellige almene læreropgaver. Den studerende bliver ligeværdigt medlem af teamet med begrænset timetal.</p>
Forudsætninger for at gennemføre forsøgsarbejdet <p>Forudgående udviklingsarbejde i et samarbejde mellem UCC-læreruddannelsen og Gentofte Kommune, Skole og Fritid.</p>

Forsøgsarbejdets formål

Der er et flersidigt formål med projektet. Det sigter både på at facilitere læringsrummet omkring folkeskoleelever på skoler i Gentofte Kommune og lærerstuderende ved læreruddannelserne på Professionshøjskolen UCC. Formålet er derfor:

At udvikle og afprøve et trainee-koncept med følgende delmål:

- At sikre mere kvalificeret lærertid til at tilrettelægge differentierede forløb og læringsaktiviteter, der er tilpasset de enkelte børn.
- At sikre mere kvalificeret lærertid til at bemande de differentierede aktiviteter.
- At sikre mere kvalificeret lærertid til at fungere som konsulent og sparringspartner for børnene i deres selvstyrede, reflekterende læringsprocesser.
- At kvalificere den studerendes uddannelse gennem facilitering af den studerendes studiejob.
- At kvalificere overvejelser om og praktisering af nye sammenhænge mellem uddannelse og profession,
- At gøre læreruddannelsen mere professionsrettet.
- At tilføre kommunen/skolen kvalificeret arbejdskraft – evt. mhp. senere ansættelse

Målgruppe

Deltagere:

- Udvalgte lærerteam på Bakkegårdskolen, Dyssegårdskolen & Ordrup Skole
- Mentorlærer (e) på skolerne
- Undervisere fra læreruddannelsesstederne på UCC
- 9 – 12 studerende fra læreruddannelserne Blaagaard/KDAS & Zahle
- De studerende på kommende 4. årgang præsenteres for trainee-projektet og skolernes profil på et orienteringsmøde om praktik på læreruddannelsesstedet.
- 1. maj 2009 udformer Gentofte Kommune og skolerne et samlet stillingsopslag, som slås op internt på Blaagaard/KDAS og på Zahle. De studerende kan besøge skolerne forud for ansøgninger. Ansættelsessamtaler og beslutning om ansættelse forventes afsluttet 1. juni 2009.

Beskrivelse af forsøgsarbejdet

Opgaver for skolen

Skolens ledelse. Ledelsesmæssig reference for trainees.

- Ansætter trainee-studerende
- Matcher team og trainees og aftaler periodelængde for de enkelte
- Sikrer information til Skolebestyrelsen og forældre i de berørte børnegrupper.
- Orienterer om skolens kultur som ved en hvilken som helst nyansat kollega.
- Følger op på forløbet på skolen i skoleårets løb
- Deltager i den fortsatte udvikling af forløbet
- Deltager i og sikrer teamenes deltagelse i evaluering af pilotforløbet

Lærerteam. Reference for trainee vedr. det faglige og sociale undervisningsindhold ift eleverne.

- Den ansatte lærer/team har slutansvaret for børn og undervisning. Trainee deltager i teamets planlægning af undervisning og aftaler om arbejdsfordeling
- Teamets medlemmer vejleder trainee i relevant omfang i forhold til aftalte opgaver.
- Teamet er respondent for følgeforskningen.

Særlig mentor på skolen: Reference for trainee handler om det fagligt-personlige område

På hver skole udnævnes en mentor, der er fælles for alle skolens trainees.

- Afholder fælles møder med de 3-4 trainees på skolen. Omfang: Aftales
- Inviterer trainees til relevante møder eller andre særlige tiltag for fx nye lærere
- Taler med de studerende om det at være trainee og hjælper som en der står udenfor teamet med eventuelle problemer.
- Tager i samarbejde med skolens ledelse kontakt til projektlederne på hhv UCC og i S&F, hvis der er problemer, der skal løses i fællesskab.
- Mødes med de øvrige skolers mentorer og projektvejlederne
- Er respondent for følgeforskningen

Opgaver for en trainee på skolen.

En trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam, der arbejder i teamets klasser med løsning af mange forskellige almene læreropgaver. Den studerende bliver ligeværdigt medlem af teamet med begrænset timetal. Herunder gives eksempler på trainee-opgaver:

- Trainee har ret og pligt til at deltage i skolens tiltag for nyansatte lærere.
- Trainee deltager i mentoraktiviteter med hhv. skolen og læreruddannelsen vedr. trainee-forløbet.
- Trainee deltager i teamets fælles forberedelsesmøder, forældremøder og forældre/elevsamtaler indenfor den aftalte tidsramme.
- Trainee planlægger og evaluerer sammen med lærer/team i relevant og aftalt omfang.
- Trainee kan varetage dele af undervisningen, fx for et hold elever, undervisning af hele klasser en dag, hvor læreren afholder elevsamtaler, aktiviteter "ud af huset", sociale aktiviteter.
- Trainee kan udføre andre undervisningsrelaterede opgaver som fx understøtte et godt læringsmiljø, vejlede elever i deres læringsproces, støtte elever med særlige behov, medvirke til at udfordre elever med særlige forudsætninger mv.
- Trainee kan varetage andre læreropgaver som fx elevtilsyn og lektiehjælp.

Opgaver for læreruddannelsen/projektlederne

- Trainee-projektet følges af en projektgruppe, der også er repræsenteret i en følgeforskergruppe.
- 2 undervisere fra læreruddannelserne følger de trainee-ansatte og fungerer som bindeled til læreruddannelsen. De yder støtte til og superviserer de trainee-studerende. De kobler de trainee-studerende fra de 3 skoler i et netværk, hvor særlige professionsorienterede og uddannelsesrelevante temaer kan behandles.

Bilag 4: Aftale mellem Gentofte Kommune og Danmarks Lærerforening

GENTOFTE KOMMUNE
Personale

MØDEREFERAT

DATO: 1. juli 2009
STED: Gentofte Rådhus
DELTAGERE: Repræsentanter for Gentofte Kommune og
Danmarks Lærerforening
EMNE: Vilkår for lærerstuderende som trainees

Parterne drøftede sagen.

Som en forsøgsordning for skoleåret 2009/10 og uden præjudice blev der aftalt disse løn- og ansættelsesvilkår for lærerstuderende, der er trainees:

Aflønningen sker efter løntrin 30 + 3.000 kr. Der etableres ikke pensionsordning.

Den ugentlige arbejdstid i 32 uger er 13 timer. Der forudsættes, at der er et gennemsnitligt ugentligt fremmøde på 12 timer på skolen i de 32 uger, øvrige timer anvendes til forberedelse. Arbejdstidens placering sker efter aftale med skolens leder.

Ansættelsesperioden er fra den 1. august 2009 og indtil den 31. maj 2010. I perioden er der 4 ugers ulønnet praktik, hvor der ikke sker fremmøde som trainee på skolen.


Den gennemsnitlige ugentlige lønbrøk er fastsat til 10,2 timer, der beregnes på baggrund af 13 timers beskæftigelse i 32 uger, der udbetales over en periode på 43 uger og kompensation for søgnehelldage.

Lønnen udbetales månedsvis bagud fordelt over hele ansættelsesperioden.

Øvrige løn- og ansættelsesvilkår reguleres i henhold til funktionær- og ferieloven.

Projektbeskrivelse er vedlagt denne aftale.


FOR GENTOFTE KOMMUNE

9/7-2009

FOR DANMARKS LÆRER-
FORENING

Bilag 5: Trainee-ordning – Orientering om pilotår og beslutning om fortsættelse i de kommende skoleår på alle folkeskoler

Baggrund

På sit møde 12. januar 2009 vedtog Børne- og Skoleudvalget at igangsætte et Trainee-projekt som pilotordning på tre af kommunens folkeskoler mhp. at afprøve mulighederne for at arbejde med lærerstuderende i forpligtende ansættelsesforhold med arbejdsfunktioner som trainee som del af konkrete team på den enkelte skole. Projektet gennemføres i nært samarbejde med læreruddannelsesstederne Zahle og Blågård/KDAS, der er del af UCC, University College, Capitol.

Pilotperioden gennemføres på hhv Bakkegårdsskolen, Dyssegårdsskolen og Ordrup Skole i skoleåret 2009-2010, og det er hensigten at rulle projektet ud på samtlige 11 folkeskoler i Gentofte Kommune fra starten af skoleåret 2010-2011.

Der opsamles resultater og erfaringer gennem en systematisk følgeforskning, der forestås af RUC og UCC i samarbejde. Undersøgelsen forventes tilendebragt og rapporteret i maj-juni 2010. Foreløbige konklusioner og anbefalinger fra undersøgelsen er omtalt i bilag til denne dagsorden. Og anvendes som grundlag for Børne- og Skoleudvalgets beslutning om at folde ordningen ud på samtlige folkeskoler i Gentofte Kommune.

Der er ydet økonomisk tilskud i 2009 fra Undervisningsministeriets pulje til Skoleudvikling, under overskriften Undervisningsassistenter. Den resterende og overvejende finansiering er indeholdt i budget 2009 og overslagsårene med 3 mill. i hvert af de 3 år.

Formålet med Trainee-pilotordningen er flersidigt som følger:

Ordningen sigter på både at facilitere læringsrummet for folkeskoleelever på skoler i Gentofte Kommune og for lærerstuderende ved læreruddannelserne på Professionshøjskolen UCC. Formålet er derfor: At udvikle og afprøve et trainee-koncept med følgende delmål:

- At sikre mere kvalificeret lærertid til at tilrettelægge differentierede forløb og læringsaktiviteter, der er tilpasset de enkelte børn.
- At sikre mere kvalificeret lærertid til at bemande de differentierede aktiviteter.
- At sikre mere kvalificeret lærertid til at fungere som konsulent og sparringspartner for børnene i deres selvstyrede, reflekterende læringsprocesser.
- At kvalificere den studerendes uddannelse gennem facilitering af den studerendes studiejob.
- At kvalificere overvejelser om og praktisering af nye sammenhænge mellem uddannelse og profession,

- At gøre læreruddannelsen mere professionsrettet.
- At tilføre kommunen/skolen kvalificeret arbejdskraft – evt. mhp. senere ansættelse

Definition af en trainee

En trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam, der arbejder i teamets klasser med løsning af mange forskellige almene læreropgaver. Den studerende bliver ligeværdigt medlem af teamet med begrænset timetal.

Erfaringer

Der har været ansat tre trainees på hver af de tre skoler. De blev ansat efter eksternt stillingsopslag på ansættelsesvilkår som enhver anden medarbejder på skolen, men efter en særligt aftalt overenskomst mellem Gentofte Kommune og Gentofte Kommunelærereforening på vegne af Danmarks Lærereforening. To af de ni trainees har valgt at opsigte deres ansættelsesforhold hhv pr 1/2 og 1/3-2010, begge af personlige årsager, som er trainee-forløbet uvedkommende.

Trainees har i skoleåret 09-10 været tilknyttet faste team i hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling efter skolens eget valg. Arbejdstiden på skolen har omfattet 13 timer pr uge i 32 skoleuger, sådan at de konkrete lærerstuderende samtidig har kunnet følge studiet uden opsættende virkning incl. obligatorisk praktik, opgaveskrivning og eksamen.

På hver skole har der været udpeget en særlig mentor, som har drøftet både generelle og specifikke problemstillinger med trainees løbende hen over skoleåret. Mentor har herved kunnet afmystificere bekymringer, før de blev til problemer hos trainees, ligesom mentor og teamkolleger har kunnet hjælpe trainees med at bygge bro mellem livet som studerende og livet som professionel lærer. Det praksischock, som mange nyuddannede lærere oplever i deres første 2-3 år på skolerne, og som er årsag til fleres hurtige afsked med folkeskolen, afbødes og forhindres hermed i et vist omfang.

Trainees har fungeret forskelligt på de tre involverede skoler, helt i tråd med skolerne forskellighed

Vurdering

Skole & Fritid vurderer, at den igangværende pilotordning med trainees har vist store kvaliteter, både for elever, skoler, trainees og for læreruddannelsen, at det er hensigtsmæssigt at videreføre ordningen. Hensigten er at folde ordningen ud på alle 11 folkeskoler med 3 trainees på hver skole.

Erfaringerne viser behov for justeringer og tilpasninger, men det generelle billede er, at trainee-funktionen har været en kvalitetsløft for de tre skoler. Ved implemen-

tering på alle skoler, vil der helt givet vise sig 11 forskellige måder at gennemføre og arbejde med ordningen. Disse forskellige erfaringer vil kunne udveksles mellem skolerne til fremtidig kvalificering.

Indstilling

1. Skole og Fritid indstiller til Børne- og Skoleudvalget, at
2. Børne- og Skoleudvalget tager orienteringen til efterretning
3. Børne- og Skoleudvalget godkender, at ordningen udrulles i sin nuværende, men forbedrede form på alle 11 folkeskoler med virkning fra august 2010, og at økonomien holdes inden for den allerede budgetterede ramme for regnskabsåret 2009 og overslagsårene.
4. Børne- og Skoleudvalget orienteres om resultaterne af følgeforskningen, når rapporten foreligger medio 2010.

Bilag 6: Stillingsopslag vedr. Trainee-stillinger



Trainee-stillinger på tre skoler i Gentofte

- et kvalificerende studiejob

På tre folkeskoler i Gentofte Kommune vil det være muligt for 4. årgangs lærerstuderende at søge studiejob som trainee i skoleåret 2009-2010. Der er indgået aftale mellem læreruddannelsesstederne under UCC og Gentofte Kommune, sådan at trainees samtidig kan følge studiet.

Hvad er en trainee?

En trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam, der arbejder i teamets klasser med løsning af mange forskellige almene læreropgaver under lærerens ansvar. En trainee er lærerstuderende på 4. årgang. Trainee bliver ligeværdigt medlem af teamet med begrænset timetal.

Trainee ordningen er et pilotprojekt i skoleåret/studieåret 2009-2010, der gennemføres på tre af folkeskolerne i Gentofte Kommune: Bakkegårdsskolen, Dyssegårdsskolen og Ordrup Skole. Efter pilotåret er det planen, at ordningen rulles ud på alle de kommunale skoler i Gentofte.

Hvad laver en trainee?

En trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam, der arbejder i teamets klasser med løsning af mange forskellige almene læreropgaver under lærerens ansvar. Den studerende bliver ligeværdigt medlem af teamet med begrænset timetal. Herunder gives eksempler på trainee opgaver:

- Trainee har ret og pligt til at deltage i skolens tiltag for nyansatte lærere.
- Trainee deltager i mentoraktiviteter med hhv. skolen og læreruddannelsen vedr. trainee forløbet.
- Trainee deltager i teamets fælles forberedelsesmøder, forældremøder og forældre/elevsamtaler indenfor den aftalte tidsramme.
- Trainee planlægger og evaluerer sammen med lærer/team i relevant og aftalt omfang.

- Trainee kan varetage dele af undervisningen, fx for et hold elever, undervisning af hele klasser en dag, hvor læreren afholder elevsamtaler, aktiviteter "ud af huset", sociale aktiviteter.
- Trainee kan udføre andre undervisningsrelaterede opgaver som fx understøtte et godt læringsmiljø, vejlede elever i deres læringsproces, støtte elever med særlige behov, medvirke til at udfordre elever med særlige forudsætninger mv.
- Trainee kan varetage andre læreropgaver som fx elevtilsyn og lektiehjælp.

Aftalen varer 1 skole/studieår svarende til en ramme på 40 uger á op til 13 timer

En trainee arbejder som udgangspunkt på skolen i, hvad der svarer til 2 dage pr uge.

Aftalen må ikke give anledning til en forlængelse af den studerendes studietid.

En mentorlærer fra skolen vil være tilknyttet trainees på den enkelte skole. Mentoren fokuserer på, hvad trainee-jobbet gør ved den enkelte, mens teamet har fokus på det daglige faglige arbejdsfællesskab.

Sammenhæng med studiet

Det 1-årige forløb består af 3 perioder: Først en trainee del, dernæst den obligatoriske praktikperiode og endnu en trainee del resten af skoleåret. Studietid og trainee tid vil kunne tilrettelægges, så begge dele kan nås med velvilje fra de tre parter. Praktikken gennemføres på samme skole, men i andre team.

2 undervisere fra læreruddannelserne følger de trainee ansatte og fungerer som bindeled til læreruddannelsen. De yder støtte til og superviserer de trainee studerende. De kobler de trainee studerende fra de 3 skoler i et netværk, hvor særligt professionsorienterede og uddannelsesrelevante temaer kan behandles.

Besøg skolerne og deres hjemmesider før du skriver ansøgning.

Der vil være mulighed for besøg på de tre skoler 1.-13. maj efter forudgående aftale.

Ansættelsessamtaler finder sted i uge 21.

Dyssegårdsskolen: www.dyssegaard.gentofte-skoler.dk. Henv.: Skoleleder Maj-Britt Overbye

Bakkegårdsskolen: www.bakkegaard.gentofte-skoler.dk. Henv: Viceskoleleder Kirsten Søgaard Kurland

Ordруп Skole: www.ordrupskole.dk. Henv: Skoleleder Vibeke Lenskjold

Du kan læse mere om Gentofte Kommunes visioner og mål for Folkeskolen i Gentofte Plan 2009 på Gentofte Kommunes hjemmeside under "om kommunen" og det centrale læringsgrundlag og skoleudbygningsprojektet på Gentofte Kommunes hjemmeside under "skole og uddannelse". Trainee ordningen omtales under "skole og uddannelse" på www.gentofte.dk

LØN OG ANSÆTTELSESVILKÅR

Ansættelse sker for et år.

Lønniveauet vil ikke overskride SU-grænsen.

Ansættelsesvilkår i øvrigt forventes afklaret snarest.

I Gentofte Kommune er der en generel politik om, at der på børne- og ungeområdet skal indhentes straffeattest og børneattest.

ANSØGNINGSFRIST

Vi glæder os til at få din ansøgning.

Send den senest 14. maj 2009 kl. 16.00 til de(n) ønskede skole pr post eller mail

Skole og Fritid har ansvaret for 11 folkeskoler med tilhørende fritidsordninger, en specialske, en ungdomsskole, ni fritidscentre samt kommunens idræts- og fritidsfaciliteter. Skole og Fritid beskæftiger ca. 40 ansatte på Rådhuset og ca. 1200 i de decentrale enheder.

En arbejdsplads i bevægelse

Gentofte Kommune er en stor og dynamisk arbejdsplads. Alle medarbejdere arbejder ud fra fælles mål om at give borgerne og brugere en kvalificeret og hurtig betjening. Vores organisation er præget af forandring og udfordring. Helhed og fleksibilitet er nøgleord i vores arbejde. Vi tilbyder gode muligheder for uddannelse og har en aktiv personalepolitik, som understøtter arbejdsliv og familieliv. Læs mere på vores hjemmeside www.gentofte.dk

Bilag 7: Dispensation fra UVM om BA-opgavens indhold.



Direktor Henrik Pedersen
Professionshøjskolen København
Titangade 11
2200 København N

Afdelingen for videregående
uddannelser og internationalt
samarbejde

Frederiksholms Kanal 26
1220 København K
Tlf. 3392 5600
Fax 3392 5666
E-mail uvm@uvm.dk
www.uvm.dk
CVR nr. 20-45-30-44

Forsøg med læreruddannelsen

22. april 2009

Sags nr.:

181.88C.021

UCC ansøger i brev af 4. februar 2009 om et forsøg med læreruddannelsen. Forsøget indebærer en fravigelse fra læreruddannelsesbekendtgørelsens § 10, stk. 3 om, at bachelorprojektet skal udarbejdes i tilknytning til et af den studerendes linjefag.

Formålet med forsøget er at gøre det muligt at skrive bachelorprojektet i almene læreropgaver.

UCC søger om, at muligheden bliver indført for alle interesserede studerende på 4. årgang på professionshøjskolen i en forsøgsperiode på fem år. UCC vil nedsætte en følgegruppe med bl.a. partnerskabskommuner til forsøget.

UCC har på efterfølgende i brev af 30. marts 2009 oplyst, at forsøget om nødvendigt kan begrænses til at omfatte studerende i trainee-forløb eller i andre særligt tilrettelagte praktikforløb i forbindelse med partnerskaber med kommuner/folkeskoler, hvor der er fokus på læreropgaver, der ikke er knyttet til ét bestemt linjefag.

Professionshøjskolen har desuden tilkendegivet, at man vil fastholde, at vejledningen af den studerende både skal foretages af en linjefaglærer og en lærer inden for pædagogiske fag. Dette skal sikre, at faglige spørgsmål indgår relevant i vejledningen.

Undervisningsministeriet vurderer, at det vil blive for vidtgående at indføre muligheden for alle UCC's lærerstuderende.

Ministeriet skal derfor i henhold til læreruddannelseslovens § 10 godkende et forsøg på UCC, hvor maksimalt 60 studerende pr. år kan skrive

bachelorprojekt i almene læreropgaver - under forudsætning af, at de deltager i trainee-forløb eller andre særligt tilrettelagte praktikforløb i forbindelse med partnerskaber med kommuner/folkeskoler. Forsøget godkendes for to år: 2009/2010 og 2010/2011.

Det forudsættes, at professionshøjskolen løbende evaluerer forsøget, herunder at UCC indsender oplysninger om forsøgets afvikling, antal deltagende studerende, deres valg af emne for bachelorprojektet mv.

Ud over den evaluering, der skal gennemføres af UCC, vil ministeriet spørge censorformandskabet på læreruddannelsen, om det kan rette en særlig opmærksomhed mod de professionsbachelorprojekter, der skrives som led i forsøget, med henblik på at give en vurdering af projekterne set i forhold til læreruddannelsens faglige krav.

Med venlig hilsen

Ulla Sønder
Chefkonsulent
Direkte tlf. 3392 5755
uls@uvm.dk

Referencer

Aftale mellem Gentofte Kommune og Danmarks Lærerforening, 1. juli 2009, Gentofte Kommune, Personaleafdeling. (Bilag 7)

Bekendtgørelse nr. 608 af 10. juli 1997 af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen. Undervisningsministeriet.

Bekendtgørelse nr. 261 af 15. april 1992 om uddannelse af lærere til folkeskolen. Undervisningsministeriet.

Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, 1998. Undervisningsministeriet.

Beslutningsgrundlaget for Børne- og Skoleudvalget i Gentofte Kommune 2009 (Bilag 3).

Betænkning nr. 1199: Ennylæreruddannelse. Afgivet af det af Undervisningsministeriet i september 1987 nedsatte udvalg til revision af læreruddannelsen. Juni 1990, Undervisningsministeriet.

Education of Primary and Lower Secondary School Teachers in Denmark. In: Per-Erik Michaelson (ed.): *Winter University*. Association for Teacher Education in Europe. 1995.

Elle, B. (2000): "Situeret læring – nogle udfordringer" i Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 1.

Elle, B. (2006): Pædagogisk psykologi – mellem disciplinering og kritik. I: Elle, B., K. Nielsen & M. Nissen (red.) (2006): *Pædagogisk Psykologi – perspektiver og positioner*. Roskilde Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen* (2003).

Dispensation fra UVM om BA-opgavens indhold. April 2009. Bilag 8.

Folkeskolen 5, 2010.

Kolon nr. 10, 2010, Alina Magasin.

Indholdsbeskrivelse af forsøgsarbejdet. Internt dokument mellem Gentofte Kommune og UCC samt bilag til ansøgning i Uvm. 2009 (Bilag 3)

Johansen, E., J. Kampmann & K. Weber (red.) (1998): *Omgå eller omgås – modernisering og uddannelsestænkning i pædagoguddannelserne*. RUC, BUPL og SL.

Lov nr. 410 af 6. juni 1991 om uddannelse af lærere til folkeskolen. Undervisningsministeriet.

Lov nr. 509 af 30. juni 1993 om folkeskolen. Undervisningsministeriet. (Act on the folkeskole. Ministry of Education, 1993).

Nielsen, K. & S. Kvale (1999) (red.): *Mesterlære*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K. & S. Kvale (2003): *Praktikkens Læringslandskab*. Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, J.: Intelligent undervisningsdifferentiering. I: *Undervisere*, december 2009.

Stillingsopslag til "Trainee-stillinger på tre skoler i Gentofte Kommune" 2009.

Teacher Education in Denmark. In: T. Sanders (ed.): *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*. Osnabrück. 1996. (Fransk udgave: Formation des Enseignants au Danemark, Osnabrück 1996). Netudgave kan fra 2001 findes på: www.fb3.uni-osnabrueck.de

Teacher Education in Denmark. Updating the SIGMA Report from 1996. In: T. Sander (ed.): *European Teacher Education in the late 1990s*. Osnabrück 2000. Netudgave kan fra 2001 findes på: www.fb3.uni-osnabrueck.de

Weber, K. (2010): Fri os fra fagligheden. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1.

